

Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta - Katedra speciální pedagogiky

**CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH S MENTÁLNÍM  
POSTIŽENÍM**

**LIFELONG EDUCATION FOR ADULTS WITH MENTAL  
DISABILITIES**

**Vedoucí diplomové práce:** doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.

**Konzultant:** doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.

**Autor diplomové práce:** Bc. Markéta Horáčková

**Ročník:** 2.

**Obor studia:** Speciální pedagogika

**Typ studia:** kombinové

**Datum dokončení diplomové práce:** 18.6.2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 19.6.2014

Vlastnoruční podpis:

.....

Bc. Markéta Horáčková

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Janu Šiškoví, Ph.D. za odborné vedení a konzultace mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat za ochotu a spolupráci celému týmu Studia Oáza, především ředitelce Janě Vítkové. A v neposlední řadě své rodině a příteli, kteří se mnou měli trpělivost a také za podporu, kterou mi během celého studia dávali.

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá problematikou celoživotního vzdělávání dospělých s mentálním postižením. Cílem diplomové práce je zjištění "jaký přínos má celoživotní vzdělávání pro dospělé s mentálním postižením". V práci je vymezena problematika mentální retardace. Popsán je systém edukce osob s mentálním postižením. Další kapitoly jsou pak věnovány celoživotnímu učení pro všechny a kvalitě života osob s mentálním postižením. V další části práce představuji Studio Oáza a jejich činnost. V této instituci realizuji výzkumné šetření prostřednictvím rozhovorů s dospělými klienty s mentálním postižením. Ke zjištění cíle diplomové práce jsem zvolila dvě výzkumné otázky: 1) Z jakého důvodu navštěvují klienti kurzy Studia Oáza a jaký přínos pro ně mají tyto kurzy? 2) Jaké prožívají pocity ve společnosti lidí a v kurzech ve Studiu Oáza?

## **Klíčová slova**

Mentální retardace, edukace osob s mentálním postižením, celoživotní vzdělávání, kvalita života

## **Abstract**

My thesis deals issue of lifelong learning of adults with mental disabilities. The target of the thesis is to determine " what benefit has lifelong learning for adults with mental disabilities." There is defined issue of mental retardation in the thesis. And also described system of education of people with mental disabilities. Other chapters are focused on lifelong learning for all and on the quality of life of people with mental disabilities. In the next section of the thesis I would like to introduce the Studio Oáza and their activities. I am making research investigation through interviews with adults with mental disabilities in this institution. I chose two research questions to finding target of my thesis: 1) What is reason of visiting of clients' courses in the Studio Oáza and what benefits have these courses for them? 2) What feelings the clients have in the society other people and during the courses in the Studio Oáza?

## **Keywords**

Mental retardation, education of persons with mental disabilities, lifelong learning, quality of life

# Obsah

Obsah.....	1
Úvod .....	3
1 Mentální retardace.....	6
1.1 Psychopedie.....	6
1.2 Pojem mentální retardace.....	7
1.3 Etiologie mentální retardace .....	8
1.4 Klasifikace mentální retardace .....	9
1.4.1 (F70) Lehká mentální retardace .....	9
1.4.2 (F71) Střední mentální retardace nebo také středně těžká mentální retardace .....	10
1.4.3 (F72) Těžká mentální retardace.....	11
1.4.4 (F73) Hluboká mentální retardace .....	12
1.4.5 (F78) Jiná mentální retardace.....	12
1.4.6 (F79) Neurčená (nespecifikovaná) mentální retardace.....	12
2 Systém edukace osob s mentálním postižením .....	14
2.1 Předškolní vzdělávání .....	17
2.2 Základní vzdělávání.....	17
2.2.1 Základní škola praktická .....	17
2.2.2 Základní škola speciální .....	19
2.3 Profesní příprava .....	21
2.3.1 Praktické školy .....	21
2.3.2 Odborná učiliště .....	23
2.4 Školská poradenská zařízení.....	23
3 Celoživotní učení pro všechny .....	25
3.1 Možnosti celoživotního vzdělávání pro osoby s mentálním postižením.....	29
3.1.1 Kurzy pro doplnění vzdělání .....	30
3.1.2 Večerní školy.....	31

3.1.3 Aktivační centra .....	33
4 Kvalita života mentálně postižených .....	36
4.1 Definice kvality života .....	37
4.2 Dimenze kvality života .....	37
4.3 Kvalita života související s potřebami člověka .....	41
4.4 Možnosti volnočasových aktivit jako prostředek ke zkvalitnění života osob s mentálním postižením .....	45
5 Výzkumné šetření .....	51
5.1 Výběr výzkumné metody .....	54
5.2 Etický rámec ve výzkumu .....	56
5.3 Rozhovor s klienty Studia Oáza .....	58
5.3.1 Analýza rozhovorů .....	67
Závěr .....	72
Použité literární zdroje .....	74
Použité elektronické zdroje .....	77
Zákony .....	80
Jiné zdroje .....	80

# Úvod

Koncept celoživotního učení je v současné době často diskutovaným tématem. Je třeba podotknout, že myšlenka celoživotního vzdělávání je poměrně novou záležitostí. Potřeba vzdělávat se dál a dál se na nás hrne ze všech stran. Důvodem je především rychlý rozvoj a změny týkající se informačních a výrobních technologií a změny v hospodářství. Tuto potřebu můžeme vidět například u svých příbuzných a známých, kteří nestíhají novodobým pokrokům moderní doby. Stoupající význam vzdělání v ekonomice a společnosti založené na znalostech je doprovázeno změnou pojetí vzdělávání a vzdělávacích systémů směrem k celoživotnímu učení. Evropská komise, která si tuto skutečnost uvědomuje, vyzvala členské státy a své orgány, aby formulovaly dlouhodobé strategie a praktická opatření, která by zpřístupnila celoživotní učení všem. Tato praktická opatření a strategie jsou předmětem Memoranda o celoživotním učení - 2000. Memorandum vychází z několika východisek, tezí a vizí pro realizaci celoživotního učení v širším měřítku než tomu bylo dříve. Zabývá se problematikou aktivního občanství a zaměstnatelnosti, které jsou stejně důležitými a vzájemně propojenými cíli celoživotního učení.

Dalšími významnými dokumenty zabývajícími se otázkami celoživotního vzdělávání jsou např. Agenda pro budoucnost - tento dokument vznikl v roce 1997 na 5. mezinárodní konferenci o vzdělávání dospělých UNESCO a řeší vstup vzdělávání dospělých do 21.století, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - tzv. Bílá kniha - 2001, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR - 2007 aj.

V současnosti je základním dokumentem zahrnujícím ucelený koncept celoživotního učení Strategie celoživotního učení ČR. Tento strategický dokument byl schválen vládou ČR v roce 2007.

Samotné téma, celoživotní vzdělávání je velmi širokým pojmem, o kterém by se dalo dlouho hovořit. Stejně tomu je tak i u tématu celoživotního vzdělávání osob s mentálním postižením. V roce 1972 vydala komise UNESCO dokument "Learning to be", který obsahoval řadu doporučení pro vzdělávání dospělých. Základní myšlenka dokumentu zněla: "Každému jedinci musí být umožněno pokračovat ve vzdělávání během celého života. Myšlenka celoživotního vzdělávání je základním kamenem společnosti, která se učí. Stejně tak i Světová deklarace vzdělání pro všechny (1990) upozorňuje na důležitost vzdělávání všech bez rozdílu. V tomto dokumentu mimo jiné



upozorňují na zvláštní pozornost vzdělávacích potřeb, kterou potřebují osoby s postižením. Kroky musí být učiněny tak, aby všem kategoriím postižených lidí byl poskytnut stejný přístup ke vzdělávání, který musí být nedílnou součástí jeho systému. Jak je zřejmé, osoby s mentálním postižením nutně potřebují celoživotní vzdělávání, to jim pomáhá uchovat již nabyté vědomosti a dovednosti. Opakování je matka moudrosti pro nás pro všechny, tím více to platí právě pro osoby s mentálním postižením, které mají mnohem větší sklon k zapomínání. Pravdou je, že i sebeintenzivnější vzdělávání nijak nevyrovná mentální handicap, může však zmírnit jeho osobnostní a sociální důsledky zužováním propasti mezi kompetentností takto postižených lidí a intaktních spoluobčanů (Slowik, 2006).

Ačkoli se fenomén celoživotního vzdělávání čím dál více rozvíjí, nabídka vzdělávacích aktivit pro tyto lidi je stále velmi omezená. V České republice se nabídka vzdělávání donedávna vztahovala pouze k nestátnímu neziskovému sektoru, jenž nabízí sociální služby a aktivizaci jedinců s mentálním postižením, případně pak existují kurzy k doplnění vzdělání či večerní školy. Velmi čerstvou záležitostí jsou aktivační centra. V současné době dobíhá tento projekt, jenž byl zahájen v září v roce 2012. Aktivační centra nabízejí kurzy zájmového vzdělávání žákům s těžkým postižením do 26 let. Po skončení projektu budou fungovat při školách speciálních, stejně jako v době projektu. Cílem projektu je vytvoření vzdělávacího programu, který bude pro cílovou skupinu realizován formou instituce aktivační centrum.

Samotný dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - tzv. Bílá kniha upozorňuje na potřebu široké nabídky vzdělávacích příležitostí a zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělávání, která by byla umožněna pro celou šíři populace, a to od jedinců mimořádně nadaných až po jedince sociálně a zdravotně znevýhodněné. Jak Šiška (2005) dodává, rovnost přístupu ke vzdělávání se stala předmětem kampaní za občanská práva a je obsažena v řadě významných mezinárodních deklarací a konvencí (např. Všeobecná deklarace lidských práv - 1948, Deklarace práv osob s mentálním postižením - 1971, Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro osoby s postižením OSN - 1993, Evropská konvence na ochranu lidských práv a základních svobod - 1950 a mnoho dalších).

Ačkoli se má profesní praxe liší od zvoleného tématu diplomové práce, tato problematika mě velmi zajímá a není mi lhostejná. Osoby s mentálním postižením si dlouhá léta protrpěli své. Všeobecně se o nich hovořilo jako o nevzdělatelných a mentální postižení bylo bráno jako nemoc. Často byli odsouváni na okraj společnosti.

Lidem sloužili jako otroci, nebo plnili úlohu blázna. Postupně se však přišlo na to, že i osoby s mentálním deficitem jsou schopni osvojit si různé jednoduché manuální činnosti a mohou tak být mimo jiné prospěšní i společnosti. Uvědomění si vzdělavatelnosti těchto osob dokládá i citát francouzského učitele a lékaře Edouarda Seguina (1812 - 1880) "Mezitím, co se čekalo na vyléčení idiotů, já zjistil, jak prospěšné je pro ně vzdělávání."

V dnešní moderní době, kdy se zdokonalují různé technologie, zdravotnictví se posouvá nevídanou rychlostí kupředu je pochopitelné, že se snažíme pomáhat i těm, o kterých víme, že se jejich postižení nedá vyléčit. Ale alespoň se snažíme o co největší rozvoj jejich potenciálu a jednou z oblastí, která tento potenciál rozvíjí je právě vzdělávání. Je jedno, zda se jedná o vzdělávání formální či neformální, v obou případech je prospěšné. Snahy o rozvoj potenciálu osob s mentálním postižením mají především rodiče těchto lidí a dále pedagogové, kteří se tímto rozvojem zabývají. Mě by ale zajímalo, jak je na tom samotná cílová skupina, co jim celoživotní vzdělávání přináší, proč se ho účastní, ovlivňuje kvalitu jejich života? Na myšlenku zkusit takovýto výzkum provést mě přivedla stat' "Význam a specifika celoživotního učení ve vzdělávání a rozvoji osob s mentálním postižením" ve sborníku "Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu" (Slowík, 2006). Ten se zde zabývá problematikou vzdělávání osob s mentálním postižením. Autor na závěr podotýká, že chybí výzkum, který by se zabýval tím, co celoživotní učení lidem s mentálním handicapem skutečně přináší, jaký vliv má na kvalitu jejich života a rozvoj jejich kompetencí.

# 1 Mentální retardace

## 1.1 Psychopedie

Termín psychopedie je ryze českým názvem, se kterým se v odborné terminologii jiných zemích nesetkáváme. V cizích zemích se hovoří o speciální pedagogice osob s mentálním postižením.

Název psychopedie je etymologicky složen z řec. psýché – duše a paideia – výchova. Zabývá se tedy výchovou a vzděláváním osob s mentálním postižením. Psychopedie je součástí speciální pedagogiky a řadí se mezi humanitní obory. Spolupracuje však s mnoha dalšími obory, čímž nabývá interdisciplinární charakter. Nejužší vazby má k biologickým oborům (např. antropologii, genetice), lékařským oborům (jako je psychiatrie, neurologie, pediatrie, geriatrie) a psychologickým oborům (příkladem je obecná psychologie, vývojová psychologie, pedagogická psychologie a patopsychologie). Obory speciální pedagogiky jsou dalšími neméně důležitými obory, o jejichž znalosti a výsledky se psychopedie opírá. Důvodem interdisciplinárního charakteru psychopedie jsou rozmanité zvláštnosti člověka s mentálním postižením (často se vyskytující kombinací různých druhů postižení). Jedná se především o obory etopedie, somatopedie a logopedie. (Černá, 2008)

Psychopedie patří mezi nejčastější obory u nichž se neustále mění terminologie. Vývoj společnosti a názorů, které v dané době převládají, je velmi rychlý. Co se může zdát v minulých letech jako pokrokové, je rychlým vývojem odsunuto do zapomnění. A právě v terminologii oboru psychopedie se nejedná o staletí, nýbrž o roky, během nichž slova nabývají nevídanou rychlostí pejorativní zabarvení. Nemalou zásluhu na tom má fakt, že osoby s mentálním postižením byli dříve vnímány jako komické a často označovány za blázny.

Známým příkladem termínů psychopedie, které v průběhu let získaly hanlivé zabarvení jsou stupně mentální retardace, které dříve byly označeny jako debilita, imbecilita, idiocie a idioimbecilita.

Nežřídká se setkáváme se změnou terminologie i v případech, kde se o žádnou hanlivost nejedná. Příkladem může být zvláštní škola - speciální škola - základní škola praktická; Downův syndrom - Trizomie 21 a další.

Autoři (Bajo, Vašek, In Valenta, Müller, 2003) se zabývaly hledáním termínů označujících osoby s mentálním postižením, které se objevily v letech 1952 - 1989 ve

speciální pedagogice na našem území. Zde je jejich rozsáhlý výčet: duševně vadní, duševně úchylní, duševně abnormální, duševně opoždění, duševně defektní, rozumově vadní, děti s vadným rozumovým vývojem, dítě se sníženými rozumovými schopnostmi, rozumově zaostálí, intelektově vadní, intelektově úchylní, intelektově abnormální, slabomyslní, oligofrenní, mentálně vadní, mentálně defektní, mentálně deficientní, mentálně nenormální, mentálně abnormální, mentálně subnormní, mentálně nevyvinutí, mentálně opoždění, mentálně retardovaní.

V současné době se s ohledem na osobnost každého jedince doporučuje používat místo pojmu mentálně postižená osoba spojení osoba s mentálním postižením. Zmíněné vhodné spojení slov vychází ze všeobecného konceptu speciální pedagogiky, v níž se též využívá označení osoba se zdravotním postižením. Mezinárodní asociace pro vědecké studium mentální retardace prosazovala tyto humanizační snahy již na svém prvním kongresu konaném v roce 1967. Na kongresu prosazovala názor, že člověk s postižením je především lidská bytost a až na druhém místě je i "defektní" (Valenta, Müller, 2003).

## 1.2 Pojem mentální retardace

Termín mentální retardace pochází z lat. mens - mysl a retardare - zdržet, zaostávat. Jako první tento termín uvedla ve 30. letech 20. století Americká společnost pro mentální definici. Poprvé se však začal užívat v širším měřítku po konferenci WHO v roce 1959, kdy postupně nahradil stávající relevantní pojmy.

V současné době existuje velké množství publikací zabývajících se problematikou mentální retardace, stejně tomu je tak i u definic vymezujících tento pojem. Každý autor má své pojetí a vlastní výklad tohoto postižení. U většiny definic se však shodnou na průvodním jevu tohoto postižení, kterým je snížení intelektových schopností jedince a jeho schopnost adaptace na prostředí.

První definicí, kterou chci zmínit je definice Světové zdravotnické organizace (WHO), která mentální retardaci charakterizuje jako *"Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez, nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami"*.

Autoři (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, str.31) vymezují mentální retardaci *"jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince"*.

Podle Pedagogického slovníku je mentální postižení charakterizované jako: *"trvalé snížení rozumových schopností, jehož příčinou je organické poškození mozku. U jedinců mentálně retardovaných dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování"* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str.120).

Podle Vágnerové (1999) je mentální retardace souhrnné označení vrozeného defektu rozumových schopností. Postižení chápeme jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje i přesto, že byl jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován.

Autorka dále uvádí hlavní znaky mentální retardace jimiž jsou:

- nízká úroveň rozumových schopností, která se projevuje především nedostatečným rozvojem myšlení, omezenou schopností učení a následkem toho i obtížnější adaptací na běžné životní podmínky;
- postižení je vrozené (na rozdíl od demence, která je získaným handicapem rozumových schopností);
- postižení je trvalé, přestože je v závislosti na etiologii možné určité zlepšení.

### **1.3 Etiologie mentální retardace**

Příčiny mentálního postižení jsou variabilní a komplikované. Jedná se o multifaktoriálně podmíněné postižení, kdy je poškozena CNS. Černá (2008) uvádí, že je třeba si uvědomit, že ne u každého jedince lze jednoznačně posoudit, zda jeho mentální retardace je zapříčiněna čistě biologickými faktory, či se na jeho aktuálním stavu podílejí i vlivy sociální. Biologické i sociální faktory se v osobnosti člověka vzájemně prolínají - původní obraz postižení může být pozitivně či negativně ovlivněn podnětným či nepodnětným sociálním prostředím a životními zkušenostmi. Nejčastější příčiny mentálního postižení vznikají v období prenatálním, odhaduje se asi 50-60% a perinatálním, zde to je asi 8%. Ostatní poškození vznikají v postnatálním období a to v raném vývoji dítěte (Novotná, 1997).

Příčiny mentální retardace se dají rozdělit dle několika hledisek. Příčiny mohou být vnitřní (endogenní) či vnější (exogenní), mentální postižení vrozené či získané. Dle časového hlediska se dělí na příčiny vzniklé v prenatálním, perinatálním a postnatálním období. V **prenatálním** období na plod významně působí dědičné tzv. hereditární faktory. Jedná se zejména o geneticky podmíněné poruchy, specifické genetické poruchy, infekce matky a další. **Perinatální** období je v období porodu dítěte a krátký čas po něm. V tomto období je nejčastější příčinou poškození dítěte asfyxie (nedostatek kyslíku), stlačení hlavičky dítěte, jehož následkem je krvácení do mozku, nedonošenost, nízká porodní váha či třeba nefyziologická těžká novorozenecká žloutenka. **Postnatální** období je období dále po porodu. V tomto období mohou být příčinou mentální retardace různé vlivy např. náhlé zevní události, které vedou k narušení organismu (traumata zasahující CNS), specifické infekce, záněty mozku (encefalitidy), krvácení do mozku a další (Valenta, Michalík, Lečbych a kol. 2012).

## 1.4 Klasifikace mentální retardace

K měření stupně mentální retardace se většinou používají standardizované testy inteligence, někdy se také používají škály. Měření škálami je spíše orientační a využívá se při určení stupně sociální adaptace v určitém prostředí.

Intelektuální schopnosti a sociální přizpůsobivost se ovšem mohou v průběhu cvičení a rehabilitace zlepšovat.

Klasifikace je členěna na následující stupně:

- (F70) Lehká mentální retardace
- (F71) Střední mentální retardace
- (F72) Těžká mentální retardace
- (F73) Hluboká mentální retardace
- (F78) Jiná mentální retardace
- (F79) Neurčená mentální retardace (WHO/ÚZIS ČR, 2014).

### 1.4.1 (F70) Lehká mentální retardace

Dříve nazývaná jako debilita. Autoři zabývající se problematikou mentální retardace se shodují na tom, že osoby s lehkou mentální retardací jsou nejpočetnější

skupinou osob s mentálním postižením. Autoři Valenta, Müller (2003) uvádí, že z celkového počtu jich je asi 80%. U lidí s lehkým stupněm mentální retardace se inteligenční kvocient (IQ) pohybuje v rozmezí 50-69, což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let. Nejčastější příčinou tohoto stupně mentální retardace jsou dědičné vlivy, zřídka kdy se jedná o příčiny organické. Švarcová (2006) podotýká, že dalšími negativními vlivy může být sociokulturní deprivace či nedostatek stimulace. Ve většině případů jsou ale příčiny neobjasněny.

Lehká mentální retardace se charakterizuje především opožděným řečovým vývojem, i přesto jsou tito lidé schopni komunikovat v každodenních situacích. Dokážou udržet konverzaci a podrobit se klinickému rozhovoru. Viditelnější problémy se začínají projevovat až s nástupem do základní školy. Tito jedinci jsou schopni respektovat některá pravidla logiky, avšak abstraktního myšlení schopni nejsou, což se odráží i v řečovém projevu, kde většina abstraktních pojmů chybí. Zvládají výuku v základní škole praktické či speciální, v posledních letech se začíná prosazovat také integrace do běžných škol. Specifické problémy mívají se čtením a psaním. Obecně platí, že jedinci s lehkou mentální retardací zvládají bez větších obtíží svou sebeobsluhu, přestože je vývoj těchto dovedností oproti intaktní společnosti opožděn. Nic však nebrání tomu, že většina těchto jedinců je schopna zvládat jednoduchá zaměstnání a orientovat se bez větších problémů ve známém sociálním prostředí. Nezřídka kdy se mohou k lehké mentální retardaci přidružit i další zdravotní postižení jako je epilepsie, poruchy chování, poruchy autistického spektra a tělesné postižení.

#### **1.4.2 (F71) Střední mentální retardace nebo také středně těžká mentální retardace**

Dříve nazývaná imbecilita. Lidé se střední mentální retardací mají IQ 35-49, což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6 až 9 let. Tento stupeň mentální retardace se projevuje již v dětství a to výrazným celkovým opožděným vývojem. Opožděné je především chápání a užívání řeči, výrazně je také omezena schopnost sebeobsluhy a zručnosti. I přesto je většina těchto osob schopna se o sebe v rámci sebeobsluhy postarat, potřebují však kontrolu či případnou pomoc. Učení je mechanicky podmíněno a k zafixování čehokoli je třeba častého opakování, neboť tyto osoby mají sklon k zapomínání. Osoby se středním stupněm mentální retardace navštěvují zpravidla základní školy speciální. Speciální vzdělávací programy mohou pomoci rozvíjet

omezený potenciál a získat základní vědomosti a dovednosti (Švarcová, 2006). Někteří žáci se střední mentální retardací jsou schopni osvojit si základy čtení, psaní a počítání.

V dospělosti jsou tyto jedinci schopni se naučit jednoduchou manuální práci, která nevyžaduje rychlost ani přesnost. Je důležité, aby měli úkoly strukturované a byl nad nimi zajištěn dohled. Zřídka kdy jsou schopni samostatného života, ve valné většině potřebují trvalý dohled.

Rozvoj řeči je velmi variabilní, mnozí jedinci jsou schopni se jednoduše domluvit, někteří mají svou řečovou zásobu velmi omezenou a dokážou se domluvit pouze o svých základních potřebách, zatímco jiní se nedokážou domluvit vůbec. Komunikace je pak omezena na nonverbální úroveň, která spočívá v užívání znaků či gest, jimiž jsou schopni se domluvit alespoň o svých základních potřebách. Rozdíly u jednotlivých jedinců nejsou pouze v řečových schopnostech, ale i ve schopnosti sociální interakce či senzomotorických dovednostech.

U osob se střední mentální retardací se často vyskytují různá přidružená postižení. Často se objevují tělesná postižení, neurologická onemocnění, nejčastěji se jedná o epilepsii. Vzácností nejsou ani přidružené pervazivní vývojové poruchy, či psychiatrická onemocnění. Ludíková a Renotierová (2004) uvádí navíc také výskyt poruch citů a vůle projevující se nestálostí nálady, impulzivitou či zkratkovitým jednáním.

#### **1.4.3 (F72) Těžká mentální retardace**

Dříve nazývaná jako idioimbecilita, prostá idiocie. IQ jedinců s těžkou mentální retardací dosahuje 20-34, u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let. Výrazné opoždění psychomotorického vývoje lze pozorovat již v předškolním věku. Charakteristika tohoto stupně postižení se do značné míry podobá kategorii střední mentální retardace. Snížená úroveň rozumových schopností je však výrazně nižší, než je tomu u předchozího stupně.

Jedinci s těžkou mentální retardací jsou zpravidla závislí na péči ostatních. Velmi časté je výrazné narušení motoriky s výskytem stereotypních pohybů a výskyt přidružených vad. Verbální komunikace se téměř nevyskytuje, jedinci se naučí nanejvýš několik špatně artikulovaných slov. Někteří však nemluví vůbec. Vzdělávací možnosti těchto osob se vztahují zejména na vytváření návyků a dovedností. Vzdělávací úlohu ve speciálním školství pak zastávají rehabilitační třídy. Učení osob s těžkou mentální



retardací je velmi limitováno a vyžaduje trpělivost a dlouhodobé úsilí. Švarcová (2006) dodává, *"že včasná systematická a dostatečně kvalifikovaná rehabilitační, výchovná a vzdělávací péče může výrazně přispět k rozvoji jejich motoriky, rozumových schopností, komunikačních dovedností, jejich samostatnosti a celkovému zlepšení kvality jejich života"* (Švarcová, 2006, str.35).

#### **1.4.4 (F73) Hluboká mentální retardace**

Dříve nazývaná jako idiocie, vegetativní idiocie. Osoby, které se nachází v pásmu hluboké mentální retardace mají IQ nanejvýš 20, což u dospělých odpovídá úrovni mentálního věku pod 3 roky.

Tito jedinci jsou zcela závislí na pomoci jiných osob. Při vhodném vedení jsou nanejvýš schopni se v malé míře podílet na praktických sebeobslužných úkonech. Většina lidí s hlubokou mentální retardací je imobilní či značně omezená v pohybu. Kromě přidruženého tělesného postižení se také často objevují těžká senzorická postižení a neurologické poruchy. Osoby v této kategorii bývají inkontinentní. Jejich komunikace spočívá nanejvýš v porozumění jednoduchých požadavků a nonverbálních odpovědí.

#### **1.4.5 (F78) Jiná mentální retardace**

Tato kategorie se používá v případě, že stanovení stupně intelektových schopností běžně dostupnými metodami je nesnadné nebo nemožné z důvodu přidruženého senzorického či somatického postižení. Může se například jednat o osoby nevidomé, neslyšící, nemluvící, s těžkými poruchami chování, autismem či těžkým tělesným postižením (Švarcová, 2006).

#### **1.4.6 (F79) Neurčená (nespecifikovaná) mentální retardace**

Termín neurčená mentální retardace se užívá v případech, kdy je zjištěna mentální retardace, ale neexistuje dostatek informací, které by jedince zařazovaly do jedné z výše uvedených kategorií (Švarcová, 2006).

Z výše uvedených charakteristik jednotlivých stupňů mentální retardace vyplývá, že tato skupina osob je velmi různorodá. Nelze jednoznačně říci, jak přistupovat k osobám s mentální retardací jako skupině. Každý stupeň mentální retardace, dokonce každý člověk s mentální retardací má své zvláštnosti a možnosti rozvoje, naším úkolem je tyto možnosti respektovat a snažit se o jejich co možná největší rozvoj.

## 2 Systém edukace osob s mentálním postižením

Podle Vítkové (2004) je edukace osob s mentálním postižením chápána jako celoživotní proces. Je to pochopitelné, neboť právě jedinci s mentálním postižením mají mnohem větší sklony k zapomínání. Proto při učení potřebují dostatek času a časté opakování.

Filozofickým, etickým, ale i právním východiskem současné koncepce speciálního školství je uplatnění principů Charty OSN na osmdesátá léta, kde je v článku 46 uvedeno následující: *"Každý národ má odpovědnost za to, aby se jeho školský systém postaral o děti se zdravotním postižením v takové úplnosti jako o děti ostatní. Tam, kde jsou k dispozici jesle, mateřské školy a jiná předškolní zařízení, je třeba zajistit, aby se děti se zdravotním postižením mohly podílet na této předškolní zkušenosti. Společnost by měla umožnit dětem se zdravotním postižením, aby se sociálně seberealizovaly ve výchovném školském prostředí, jehož výběr by měl být co nejméně omezen. Pokud je schopnost dítěte prospívat v běžném školském systému omezena, mělo by takové dítě mít přístup do zařízení a institucí, jež byly konstituovány tak, aby vyšly vstříc jeho potřebám. Děti, které nemohou chodit do školy, by měly být navštěvovány učiteli, aby dosáhly maximální možné úrovně vzdělání"* (Švarcová, 2006, str.65).

Vyhrazené právo všech na vzdělání je též usneseno v článku 33 v Listině základních práv a svobod, jenž byla v České republice přijata v roce 1991. Ještě donedávna však bylo toto právo porušeno, neboť osobám, především s těžkými formami mentálního postižení bylo toto právo odepíráno. Tito lidé byli osvobozeni od povinnosti vzdělávat se. Tím, že byli označováni za "nevzdělavatelné" či dokonce "nevychovatelné", byla omezena jejich možnost osobnostního rozvoje, čímž se zároveň snižovala jejich lidská důstojnost. I přestože otázka míry vzdělavatelnosti především osob s těžkou a hlubokou mentální retardací nebyla dosud vyřešena, většina odborníků se shoduje na tom, že je možný alespoň minimální rozvoj takto postižených jedinců (Slowík, 2006).

Na základě usnesení vlády České republiky vznikl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - tzv. Bílá kniha (2001), v němž vláda schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Ty se staly východiskem Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. V dokumentu je věnovaná kapitola vzdělávání zdravotně a sociálně znevýhodněných, ve které se vyzdvihuje současný trend - odstraňování

segregovaného vzdělávání dětí se speciálními potřebami a jejich integrace do běžného vzdělávacího proudu.

Mnoho autorů si vykládá pojem integrace/inkluze totožně. Vítková (2004) tyto pojmy vysvětluje následovně: **inkluze** vycházející z anglického pojmu "*to be included*" - "*být úplnou součástí*" a vysvětluje začlenění do majoritní skupiny bez předchozího vyloučení. Zatímco **integrace** spíše implikuje způsob, kdy byl někdo či nějaká skupina vydělena a je integrována zpátky do běžného proudu.

Zároveň však v dokumentu Bílá kniha upozorňují na důležitost zachování alternativní volby vzdělávací cesty dětí se speciálními potřebami, tedy možnost integrace či speciálního školství a úkolu zabezpečení rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny děti.

V dokumentu nadále vyzdvihují nutnou změnu tradičního konceptu vzdělávání týkající se přizpůsobení obsahu, forem a metod potřebám jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami.

Po schválení Národního programu vzdělávání parlamentem zpracovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) Rámcové vzdělávací programy (RVP) pro jednotlivé stupně vzdělávání. RVP stanovují konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání. Vzdělávání v předškolním období upravuje **Rámcový program pro předškolní vzdělávání**. Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením upravuje **Příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením**, která je součástí **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání**. Tato příloha představuje východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základních školách praktických. Pro základní školy speciální byl vytvořen **Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální**. Tento dokument je rozdělen do dvou částí: Díl I. zahrnuje vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, Díl II. se orientuje na vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Pro střední vzdělávání jsou schváleny dva rámcové vzdělávací programy - **Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá** a **Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá**.

Nejdůležitějším zákonem zabývajícím se vzděláváním je bezpochyby zákon č. 561/2004 Sb. (novela zákona č. 472/2011 Sb.), tedy **zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (tzv. školský zákon). Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je věnován §16, podle

něhož mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského zařízení. Dalšími důležitými dokumenty v oblasti vzdělávání osob s mentálním postižením jsou vyhlášky č. 72/2011 Sb. (novela č. 116/2011 Sb.), **o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních** a vyhláška č. 73/2005 Sb. (novela č. 147/2011 Sb.), **o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.**

Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je dle § 3 zákona č. 73/2005 Sb. zajišťováno:

- a) formou individuální integrace
- b) formou skupinové integrace
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením ("speciální škola") nebo
- d) kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c).

V § 6 zákona č. 73/2005 Sb. se uvádí, že především pro žáky individuálně integrované, s hlubokým mentálním postižením, případně pro žáky skupinově integrované a žáky speciálních škol se vypracovává individuální vzdělávací plán. Ten podle zmíněného zákona vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán je také důležitou součástí dokumentace žáka.

#### **Možnosti speciálního vzdělávání osob s mentální retardací:**

- speciální mateřská škola
- základní škola praktická
- základní škola speciální
- odborné učiliště
- praktická škola

## **2.1 Předškolní vzdělávání**

Děti s mentální retardací v předškolním věku se mohou vzdělávat ve speciální mateřské škole denního, případně internátního typu, v běžné mateřské škole (prostřednictvím integrace), nebo mohou navštěvovat speciální třídu pro mentálně retardované děti při běžné mateřské škole (Fischer, Škoda, 2008).

Speciální mateřská škola plní kromě formativní a informativní funkce běžné mateřské školy, také funkci diagnostickou (především s ohledem na další institucionální péči dítěte), reedukační (která je zaměřena na rozvoj postižených funkcí s důrazem na kognitivní procesy) a kompenzační (zaměřena na rozvoj nepostižených funkcí), rehabilitační a terapeuticko-formativní (léčebně-výchovnou), v mnoha případech také respitní (Valenta, 2012).

Ať už si rodina dítěte s mentální retardací zvolí kterékoliv předškolní zařízení, téměř vždy platí, že je to pro dítě nová zkušenost. Je přijat do kolektivu nových lidí, ať už dětí či dospělých, je odloučen na určitou dobu od svých nejbližších. Proto se nemůžeme divit, že tato adaptace na nové prostředí může, zejména pro tyto děti trvat podstatně déle, než u dětí intaktních. Vždy je důležité, aby daná instituce úzce spolupracovala s rodinou dítěte.

Toto období je důležité z hlediska rozvoje psychických i fyzických předpokladů, význam poskytnutí včasné speciálně pedagogické péče dětem s mentální retardací je proto velmi důležitý a měla by jí být věnována velká pozornost (Švarcová, 2006).

## **2.2 Základní vzdělávání**

### **2.2.1 Základní škola praktická**

Tento typ instituce je primárně určen pro žáky s lehkým stupněm mentální retardace, s úrovní rozumových schopností v pásmu podprůměru nebo pro žáky, kteří nejsou z různých důvodů schopni prospívat v běžné základní škole.. Valenta (2012) vysvětluje, že atributem "praktická" je tento typ základní školy označen proto, že škola je často vybavena cvičnými byty, kuchyněmi, dřevodílnami, kovodílnami či dílnami keramickými a textilními, výtvarnými ateliéry, pozemky, zahradami, popř. skleníky, kde se realizuje převážně praktická příprava žáků (na rozdíl od více "akademické"

přípravy žáků na běžných základních školách)". Docházka žáků do této školy je devítiletá. Škola je rozdělena do dvou stupňů, první stupeň (1.-5. ročník) a druhý stupeň (6.-9. ročník). U žáků se zdravotním postižením, kteří se vzdělávají ve třídách či školách s upraveným vzdělávacím programem, může s předchozím souhlasem MŠMT trvat docházka deset ročníků (1. stupeň 1.-6. ročník, 2. stupeň 7.-10. ročník) (RVP ZV-LMP, 2005). Strukturou, organizací a učebním plánem se téměř neodlišuje od běžné základní školy. Čím se naopak odlišuje, je využíváním speciálně pedagogických prostředků (zejména didaktické, diagnostické, terapeuticko-formativní metody, formy a prostředky - kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky), předměty speciálně-pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, aplikací principu individuálního přístupu (Valenta, 2012). Žák, který úspěšně dokončí tuto školu získá základní vzdělání, jehož dokladem je vysvědčení. Vysvědčení jsou navíc opatřena doložkou o získání stupně vzdělání.

Podle RVP ZV-LMP (2005) *"smyslem a cílem vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je jejich vybavení souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a umožní jim efektivně a odpovídajícím způsobem jednat v různých situacích"*.

#### **Klíčové kompetence:**

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní (RVP ZV-LMP, 2005).

Vzdělávací obsah základní školy praktické je rozdělen do následujících devíti vzdělávacích oblastí.

#### **Vzdělávací oblasti:**

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)

- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce) (RVP ZV-LMP, 2005).

### **2.2.2 Základní škola speciální**

Žák, který absolvuje základní školu speciální, získá na rozdíl od žáků absolvujících základní školu praktickou pouze základy vzdělání. Právo se vzdělávat v základní škole speciální mají žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a autismem. Pro přípravu na vzdělávání dětí s těžkým mentálním postižením, více vadami nebo autismem lze zřídit třídy přípravného stupně základní školy speciální (vyhláška č. 147/2011 Sb.).

Stejně jako v základní škole praktické se základní vzdělávání těchto žáků realizuje po dobu devíti školních let. S předchozím souhlasem MŠMT může trvat deset ročníků (1. stupeň 1.-6. ročník, 2. stupeň 7.-10. ročník). V případě žáků s těžkým mentálním postižením, žáků s více vadami a žáků s autismem se se souhlasem zřizovatele mohou vzdělávat nejvýše do dvacátého šestého roku věku (RVP ZŠS, 2008).

V základní škole speciální je kladen velký důraz především na individuální přístup, který je vzhledem ke stupni postižení nezbytný. Na rozdíl od škol běžného typu se zde hojně využívají speciálně-pedagogické prostředky. Dalším opatřením organizační formy vzdělávání, kromě zmíněného individuálního přístupu je například důraz na rozdělení vyučovací hodiny na více jednotek.

V Díle I - RVP ZŠS, který je zaměřen na vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením se učivo zaměřuje na osvojení základních vědomostí a dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech a vzdělávacích oborech a prakticky zaměřených činností a pracovních dovedností.

#### **Klíčové kompetence:**

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů



- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

Vzhledem ke stupni mentálního postižení je kladen důraz především na kompetence komunikativní, sociální a personální, pracovní (RVP ZŠS, 2008).

Žáci se středně těžkým mentálním postižením mají vzdělávací obsah rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí.

#### **Vzdělávací oblasti:**

- Jazyková komunikace (Čtení, Psaní, Řečová výchova)
- Matematika a její aplikace (Matematika)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Člověk a společnost)
- Člověk a příroda (Člověk a příroda)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce) (RVP ZŠS, 2008).

Díl II - RVP ZŠS se věnuje vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Podle RVP ZŠS (2008) je vlastní obsah vzdělávání žáků s nejtěžšími formami zdravotního postižení sebeobsluha, hygiena a stravování. Snahou speciálních pedagogů u žáků je především osvojení elementárních vědomostí, dovedností a návyků, které jim umožní být v určité míře soběstačný. Toto vzdělávání je velmi specifické a odlišné od vzdělávání ve školách běžného typu. Využívají se ve velké míře různé speciální metody, které například napomáhají při překonávání komunikačních bariér, především se jedná o alternativní a augmentativní komunikační systémy. Mimoto je vzdělávání doplněno o různé relaxační činnosti a formy rehabilitační tělesné výchovy.

#### **Klíčové kompetence:**

- Kompetence k učení

- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence pracovní

Vzhledem ke stupni postižení je opět kladen důraz především na kompetence komunikativní, sociální a personální, pracovní.

Vzdělávací obsah je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí. Tyto vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými obory, mohou se proto spojovat či vyučovat v blocích.

#### **Vzdělávací oblasti:**

- Člověk a komunikace (Rozumová výchova, Řečová výchova)
- Člověk a jeho svět (Smyslová výchova)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Pohybová výchova, Zdravotní tělesná výchova nebo Rehabilitační tělesná výchova)
- člověk a svět práce (Pracovní výchova)

Žáci s hlubokým mentálním postižením, kterým bylo stanoveno plnění školní docházky jiným způsobem, jsou vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu sestaveného v souladu s tímto RVP ZŠS.

## **2.3 Profesní příprava**

Mladiství s mentálním postižením mají možnost po ukončení povinné školní docházky navštěvovat odborná učiliště či praktickou školu jednoletou nebo dvouletou. V případě úspěšného přijímacího řízení se mohou vzdělávat i na středních odborných učilištích.

### **2.3.1 Praktické školy**

Tyto školy umožňují získat střední vzdělání žákům s různým stupněm mentálního postižení. Žáci si tímto vzděláváním rozšiřují teoretické a především praktické vzdělání, kterého dosáhly v průběhu povinné školní docházky. Získané

dovednosti využívají nejen pro výkon jednoduchých činností v rámci praktického života, ale též v rámci celoživotního vzdělávání.

Praktická škola jednoletá je určena především pro žáky, kteří jsou úspěšnými absolventy základních škol speciálních.

Praktická škola dvouletá dává možnost získat střední vzdělání žákům, kteří mají středně těžký stupeň mentálního postižení či žákům s lehkým mentálním postižením v kombinaci s dalším druhem zdravotního postižení, které jim znemožňuje vzdělávání na jiném typu střední školy. Dále se na tomto typu školy mohou vzdělávat žáci základních škol, kteří ukončili školní docházku v nižším než 9. ročníku.

Původně byla tato škola pouze pro dívky, jednalo se o tzv. praktickou rodinnou školu. To už dnes neplatí a školu navštěvují také chlapci. Zaměření školy je hlavně na osvojení praktických dovedností v oblasti ručních prací, přípravě pokrmů, péči o rodinu, dále si prohlubují vzdělání ve všeobecně vzdělávacích předmětech (Valenta, 2012).

Kompetence na praktických školách jsou shodné s kompetencemi RVP ZV-LMP a RVP ZŠS (Díl I.), navíc jsou však doplněny o kompetence odborné. Odborné kompetence se vztahují k výkonu pracovních činností a každá škola si je zpracovává ve svém ŠVP podle praktického zaměření školy (RVP PRŠ II, 2009).

Vzdělávací obsah praktické školy jednoleté je rozdělen do sedmi vzdělávacích oblastí.

#### **Vzdělávací oblasti:**

- Jazyková komunikace (Jazyková komunikace)
- Matematika (Matematika)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a společnost (Společenskovední základy)
- Umění a kultura (Výtvarná výchova, Hudebně pohybová výchova, Dramatická výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Odborné činnosti (Rodinná výchova, Práce v domácnosti, odborné okruhy podle profilace školy)

Vzdělávací obsah praktické školy dvouleté je rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí.

### **Vzdělávací oblasti:**

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a společnost (Základy společenských věd)
- Člověk a příroda (Základy přírodních věd)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova, Dramatická výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Odborné činnosti (Rodinná výchova, Výživa a příprava pokrmů, odborné obory podle profilace školy)

Absolventi praktické školy dvouleté jsou připravováni pro jednoduché pracovní činnosti v oblasti služeb a výroby (např. v sociálních a komunálních službách, ve zdravotnictví, ve výrobních podnicích, v zemědělství), případně k pokračování v dalším vzdělávání (RVP PRŠ II, 2009).

### **2.3.2 Odborná učiliště**

Odborná učiliště se strukturou a organizací zásadně neliší od středních odborných učilišť. Učební obory jsou dvouleté či tříleté a po jejich úspěšném ukončení získávají absolventi výuční list a jsou plně kvalifikováni ve svém oboru.

Studenti si mohou vybrat z široké škály učebních oborů, kterých existuje kolem sedmi desítek. Valenta (2012) uvádí výčet některých z nich:

Kovářské práce, Keramické práce, Zámečnické práce a údržba, Papírenské práce, Knihařské a kartonážnické práce, Farmářské práce, Práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních (provozní a pečovatelské práce), Kuchařské práce, Prodavačské práce, Zednické práce, Čalounické práce, Pekařské práce, Pečivářské a cukrovinářské práce, Řeznické a uzenářské práce, Malířské, lakýrnické a natěračské práce, Šití oděvů, Šití prádla, Obuvnické práce a další.

## **2.4 Školská poradenská zařízení**

Tato zařízení jsou ukotvena v § 116 zákona č. 561/2004 Sb. (ve znění pozdějších předpisů), o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) a dále ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. (ve znění pozdějších

předpisů), o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Školský zákon definuje školská poradenská zařízení následovně: *"Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Jedná se o Speciálně pedagogická centra (SPC) a Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)."*

Zejména SPC hrají důležitou roli při integraci dětí do běžného vzdělávacího proudu. Kromě základních činností poskytují i konzultační a metodickou podporu pro učitele a rodiče integrovaných dětí a poskytování podpůrných opatření, navíc pomáhají při vypracování IVP, který je v tomto případě nutností.

Samotným diagnostikováním mentálního postižení se zabývají PPP, které také navrhuji vřazení dětí do speciálních škol a tříd.

### 3 Celoživotní učení pro všechny

Vzdělání je v současné době stále důležitějším a potřebnějším. Požadavky na vzdělání se stupňují a nám nezbyvá nic jiného než je respektovat. Vzdělávací systém pro osoby s mentálním postižením je dobře zajištěn od předškolního vzdělávání do středního vzdělávání. Bohužel, jak už jsem poznamenala v úvodu, možnosti dalšího vzdělávání dospělých jsou na tom podstatně hůř. Většinu aktivit nabízejících další vzdělávání mají na starosti především neziskové organizace. Je potřeba, aby se tato oblast vzdělávání rozšířila i mimo velká města, neboť málo kdo si může dovolit cestovat za vzděláváním daleko. Podle Šišky (2005) by k tomu mohl přispět vzrůstající počet dobrovolných organizací působících v oblasti mentálně postižených. Dále bychom mohli očekávat vyšší pokrytí aktivačních center. Ty byly zatím pouze součástí pilotního projektu na vybraných školách speciálních.

Celoživotní vzdělávání se stalo fenoménem, nemůžeme se proto divit, že se objevuje v mnoha publikacích a každý autor se ho snaží vymezit po svém. Pospíšil (2001) chápe celoživotní vzdělávání jako: *"proces kontinuálního (trvalého, průběžného, stálého) získávání vědomostí, dovedností, zkušeností i postojů, umožňující udržovat stálý rozvoj osobnosti člověka i kontaktů se světem a společností. Celoživotní edukace vyjadřuje odezvu na proměny společnosti, přírody i díla člověka, kterého průběžně aktivizuje k podílu na těchto proměnách. Přispívá též k vyvolání iniciativ učení a sebevzdělávání, k osvojování civilizačních vlivů i ke kultivaci chování člověka v různém prostředí"* (Pospíšil, 2001, str.10). Dále se mi líbí definice pojmu celoživotního učení jak jej uvádí Jesenský (2000) *"...celoživotní učení představuje nepřetržitý proces, který podněcuje a zplnomocňuje jednotlivce k získání všech vědomostí, postojů, hodnot a dovedností, které potřebuje v průběhu života, a k jejich sebevědomému využívání s tvořivostí a uspokojením ve všech rolích, situacích a prostředcích"* (Jesenský, 2000, str.49).

Pojem celoživotní vzdělávání bývá podle dokumentu Strategie celoživotního učení (2007) nahrazován termínem celoživotní učení. To je ideálně chápáno jako nepřetržitý proces, ve kterém jde spíše o neustálou připravenost člověka učit se než o neustálé studium. V tomto pojetí se vychází ze zásady, že schopnost učit se je mnohem cennější než konkrétní získané kompetence. Proto se spíše mluví o celoživotním učení, nikoliv vzdělání, aby se ještě více zdůraznil význam i běžných učebních aktivit, které

nemají organizovaný ráz. Může jím být samostatné učení např. při práci, při pobytu v přírodě apod.

**Celoživotní učení zahrnuje** (Strategie celoživotního učení ČR, 2007):

- Formální vzdělávání - toto vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy. Absolvování jednotlivých stupňů vzdělání je potvrzeno příslušným osvědčením např. vysvědčením, diplomem apod.
- Neformální vzdělávání - vzdělávání tohoto typu se zaměřuje na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou jedinci zlepšit společenské a pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání se poskytuje např. v soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních aj.
- Informální učení - je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a kompetencí při každodenních událostech. Určité zkušenosti se dají získat např. v práci, v rodině či ve volném čase. Mimo to zahrnuje také sebevzdělávání, učící se však nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy). Toto vzdělání je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované.

Předpokladem celoživotního učení je komplementarita a prolínání těchto forem učení během celého života (Strategie celoživotního učení ČR, 2007).

V dokumentu Memorandum o celoživotním učení (2001) se přiklání k termínu "všeživotní" ("lifewide") učení, neboť termín "celoživotní" dle zmíněného dokumentu zdůrazňuje časovou dimenzi. Zatímco termín "všeživotní" učení navíc obohacuje scénu tím, že obrací pozornost na rozšíření učení, které se může odehrávat v plném rozsahu našeho života a v kterémkoliv stádiu. Podstatou však zůstává komplementarita mezi jednotlivými formami učení - formálním, neformálním a informálním.

Nedílnou součástí strategie celoživotního učení je bezesporu vzdělávání dospělých. Můžeme ho chápat jako poskytnutí druhé šance těm lidem, kteří z různých důvodů dostatečně nevyužili, ať už nemohli, neuměli, nebo nechtěli využít své první příležitosti v rámci počátečního vzdělávání (Šiška, 2005). Pojem vzdělávání dospělých definuje Palán (2002) jako: *"celoživotní proces, ve kterém se člověk stále přizpůsobuje změnám ekonomického, kulturního, společenského a politického života"*. Nás zajímá ale především oblast vzdělávání dospělých handicapovaných, kterou Jesenský (2000) chápe jako proces, v jehož průběhu se dále rozvíjí osobnost handicapovaného a jeho schopnosti integrace do společnosti a schopnost seberealizace.

Snahy vzdělávat se po celý život jsou zakořeněné již v minulosti, určité návrhy, které se týkaly vzdělávání v etapách po celou dobu lidského života měl i J. A. Komenský. Doposud bylo vydáno mnoho dokumentů, které se však liší svými cíli. První koncepty celoživotního učení vznikaly v 60. a 70. letech 20. století. V tomto období si kladly za cíl především sociální a kulturní rozvoj společnosti prostřednictvím vzdělávání, které by bylo přístupné všem bez jakékoliv diskriminace. V současnosti se upřednostňují realističtější cíle, které jsou spojené s programy celoživotního učení. Ty se zaměřují především na rozvoj lidských zdrojů, zejména ve vztahu k potřebám efektivního fungování ekonomiky. Důležitým bodem je tedy především uplatnění v pracovním procesu, ale i možnosti nalezení vlastní identity a svého místa ve společenských vztazích (Strategie celoživotního učení ČR, 2007). Černá (2008) uvádí, že: *"principy celoživotního učení jsou odvozeny od základního cíle vzdělávání - přispívat k individuálnímu, kulturnímu a ekonomickému blahu a ke kvalitě života každého jedince, zvyšovat zaměstnatelnost a co nejefektivněji využívat lidské zdroje"* (Černá, 2008, str.185).

Celoživotní vzdělávání občanů je prioritou OECD pro 21. století. Významný dokument OECD Celoživotní učení pro všechny obsahuje obsáhlý soubor cílů a strategií, který se soustředí kolem teze, že *"jedním z hlavních atributů moderních společností by měly být celoživotně otevřené možnosti učení, jejichž dostupnost bude zajištěna na co nejširším základě"* (Švarcová, 2006, str.105).

Jak Švarcová (2006) dále uvádí - současné chápání celoživotního vzdělávání se v pojetí jednotlivých zemí OECD v některých aspektech liší, ovšem mezi prvky, na kterých se shodnou patří:

- přesvědčení o tom, že vzdělávání a učení má hodnotu samo o sobě, a nikoli jen hodnotu instrumentální;
- sdílené přání všeobecné dostupnosti učebních možností bez ohledu na věk, pohlaví nebo zaměstnání;
- uznávání širokých možností různých prostředků a metod výuky a učení a toho, že u těch, kdo se učí, jsou podporovány osobní rysy potřebné pro návazné učení včetně motivace;
- shoda v tom, že koncept celoživotního učení je předkládán jako kritika jednosměrných vzdělávacích filozofií, které nazírají vzdělávání jako proces ohraničený "začátkem" a "koncem"; na rozdíl od dřívějších koncepcí periodického vzdělávání, které byly



evropskou strategií učení během sedmdesátých let 20. století, je cílem současné koncepce celoživotního učení zrušit ve školských systémech "konečné fáze" tak, aby veškeré programy ústily do programů dalších.

Základním dokumentem ČR zabývajícím se koncepcí celoživotního učení je Strategie celoživotního učení ČR (2007). Tento dokument je ucelenou koncepcí celoživotního učení, jejíž ambicí je stanovení postupně dosažitelných cílů. Strategie vychází ze základních dokumentů ČR a EU, které se zabývají otázkami celoživotního učení. Svými návrhy směřuje k odstranění bariér a cílené podpoře těch aspektů celoživotního učení, které umožní, aby se učení po celý život stalo realitou pro všechny. Vizí celoživotního učení v ČR je poskytnutí všem skupinám populace v průběhu celého života příležitosti k získávání a uznávání kvalifikací použitelných na trhu práce a ke zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě. Tato vize zdůrazňuje především ekonomický, environmentální i sociální aspekt přínosu celoživotního učení. Proto se soustředí zejména na podporu:

**a) osobního rozvoje**

Celoživotní učení by mělo každému jedinci umožnit rozvíjet se během celého života podle svých schopností a zájmů a měl by usilovat o své uplatnění v životě. Na základě toho by měl nabýt vědomí jedinečnosti vlastní osobnosti, aniž by měl pocit ohrožení či vlastní nadřazenosti ve společnosti různých národů, jazyků a kultur.

**b) sociální soudržnosti a aktivního občanství**

Celoživotní učení by mělo být také jednou z nejvýznamnějších integrujících sil, které posilují sociální soudržnost společnosti a environmentální odpovědnost. Může se tak dít např. předáváním sdílených hodnot a společných tradic. Dále může významně vyrovnávat životní příležitosti, omezovat vytlačování znevýhodněných skupin na okraj společnosti a tím přispívat k její stabilizaci. Mimoto může přispívat také ke vzdělávání soudných, kritických a nezávisle myslících občanů s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních, kteří mohou rozvíjet demokracii a občanskou společnost.

**c) zaměstnatelnosti**

Nadále by mělo celoživotní učení přispívat ke zvyšování zaměstnatelnosti, tím se myslí schopnost nalézat zaměstnání a také se trvale uplatňovat na trhu práce, a to i mimo ČR - především v zemích Evropy. To vyžaduje orientaci všeobecného i

odborného vzdělávání na zvyšování flexibility a adaptability člověka, na jeho tvořivost, iniciativu, samostatnost a odpovědnost. S tím také souvisí otevírání prostoru pro inovace a podnikání a tím i vytváření nových pracovních míst (Strategie celoživotního učení ČR, 2007).

Důležitým dokumentem z oblasti vzdělávání je Národní program rozvoje vzdělávání - Bílá kniha (2001), který se zabývá rozvojem vzdělávací soustavy se zřetelem k celoživotnímu učení. Zdůrazňuje potřebu "učící se společnosti" a přináší návrh na systém uznávání nabytých znalostí a dovedností jako prvku pracovní mobility a celoživotního učení ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)). Jedna z hlavních strategických linií zní: *"Vzdělávání pro každého po celý život"* - měla by být zajištěna dostupnost všech úrovní vzdělávání a poskytována spravedlivá příležitost k maximálnímu rozvoji různorodých schopností všech jedinců v průběhu celého života.

Pro lidi s mentálním postižením představuje celoživotní učení jedinou účinnou terapii jejich postižení a platí, že čím lépe se podaří rozvinout jejich intelektuální schopnosti, tím větší budou mít naději na sociální integraci (Švarcová, 2006).

Rozvoj celoživotního vzdělávání se konečně začíná rozvíjet i v oblasti osob s mentálním postižením. Je to určitý krok vpřed, který pomůže především dospělým a starým lidem, kteří žijí od dětství v dřívějších ústavech sociální péče či obdobných zařízeních a možnost systematického vzdělávání jim byla odeprána. Kromě toho, že mají mentálně postižení jedinci větší sklon k rychlejšímu zapomínání a vyhasínání dříve nabytých zkušeností a je tedy třeba udržovat a obnovovat získaný standard vědomostí a dovedností, často potřebují při získávání zkušeností a řešení nových, neznámých problémů intenzivní podporu a pomoc (Slowík - abstrakt). Je třeba podotknout, že celoživotní vzdělávání dává možnost těmto lidem většího uplatnění v pracovním procesu a pro ty, kterým se tato možnost neotevře jistě smysluplně pomáhá vyplnit volný čas.

### **3.1 Možnosti celoživotního vzdělávání pro osoby s mentálním postižením**

Celoživotní vzdělávání osob s mentální retardací se člení do dvou základních kategorií vzdělávání - základní vzdělávání a další vzdělávání.

Základní vzdělávání dospělých lidí s mentálním postižením je poskytováno resortem Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy a realizuje se prostřednictvím základní školy, základní školy praktické či základní školy speciální. Toto vzdělávání je určeno lidem, kteří byli dříve z různých důvodů osvobozeni od povinné školní docházky a nenabýli školního vzdělání předtím, než se stali dospělými.

Dalším vzděláváním rozumíme všeobecné či odborné vzdělávání navazující na to, které už získali v mladším věku, v předchozím cyklu vzdělávání. V dnešní době je chápáno jako jedno z etap celoživotní vzdělávací dráhy. V rámci dalšího odborného vzdělávání se mohou realizovat určitá specifická opatření, jenž budou zaměřena na konkrétní cílové skupiny:

- pro usnadnění přechodu ze školy do zaměstnání pro ty, kteří ještě nenašli stabilní zaměstnání ať už v chráněném pracovišti nebo na otevřeném pracovním trhu;
- jako nástroj aktivní politiky zaměstnanosti pro ty, kdo již zaměstnání ztratili nebo jsou tím ohroženi (především pro dlouhodobě nezaměstnané a pro pracovníky s nízkou kvalifikací (Čerych in Šiška, 2005). Do kategorie dalšího vzdělávání lze zařadit také neformální vzdělávání osob s mentální retardací - model podporovaného zaměstnávání (Pipeková In Vítková, 2004).

Další vzdělávání pak nabízí tři možnosti celoživotního vzdělávání pro osoby s mentálním postižením jimiž jsou:

- kurzy pro doplnění vzdělání,
- večerní školy,
- aktivizační centra.

### **3.1.1 Kurzy pro doplnění vzdělání**

Podle § 55 Školského zákona je možné pro osoby, které nezískaly základní vzdělání organizovat kurzy pro získání základního vzdělání. Kurzy jsou organizovány základní či střední školou. Tyto kurzy musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání. Podrobnosti o kurzu pro získání základního vzdělání jsou obsaženy v § 12 a § 13 vyhlášky č. 48/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů (novela 256/2012 Sb.), **o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky**. Podle této vyhlášky délku kurzu stanoví ředitel školy, nejvýše však v délce jednoho školního roku. Kurzy se zahajují k začátku prvního nebo druhého pololetí. V případě úspěšného vykonání zkoušek získává žák vysvědčení.

Podle § 9 vyhlášky č. 73/2005 Sb. (ve znění pozdějších předpisů), může základní škola speciální organizovat pro osoby s těžkým mentálním postižením, více vadami nebo autismem kurzy k získání základů vzdělání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydává na základě zmíněné vyhlášky **Informaci k organizaci kurzu k získání základů vzdělání poskytovaného základní školou speciální č.j. 18 965/2005-24**. Základy vzdělání kurzem mohou dle tohoto dokumentu získat:

- a) Absolventi základní školy speciální, kteří ukončili povinnou školní docházku v základní škole speciální v nižším než devátém ročníku a nezískali tudíž základy vzdělání. Před zařazením do vzdělávání předloží uchazeč vysvědčení posledního úspěšně dokončeného ročníku.
- b) Žáci základní školy speciální, kteří dovršili 20 let věku a dosud nezískali základy vzdělání poskytované základní školou speciální.
- c) Dospělí občané s těžkým mentálním postižením, s více vadami nebo autismem, kterým dříve nebylo umožněno vzdělávání.

Vykonání zkoušky poskytuje základní škola speciální, které předchází následující variantní možnosti přípravy:

- a) Kurz k doplnění základů vzdělání poskytovaných základní školou speciální. Trvá minimálně jeden rok a je určen žákům schopným docházet do školy.
- b) Individuální výuka pod patronací speciálního pedagoga SPC nebo učitele základní školy speciální. Probíhá na základě individuálně vzdělávacího plánu, v odůvodněných případech, zejména u imobilních nebo jinak těžce postižených žáků, v domácí či ústavní péči.

V případě úspěšného vykonání zkoušky obdrží absolvent vysvědčení.

### **3.1.2 Večerní školy**

Večerní škola byla založena Psychopedickou společností ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v roce 1991. Zemková (2010) uvádí, že se zprvu jednalo o jednorocní kurz, který byl zřizován jako doplňkový vzdělávací kurz. Navštěvovala jej mládež starší 18 let, která měla ukončené vzdělání ve školském systému, případně i žáci, kteří byli vyloučeni ze systému vzdělávání. Horní věková hranice nebyla omezena. Později byla vytvořena rozšířená nabídka kurzů, ze kterých si

zájemci mohli vybrat např. dle jejich zájmů a možností. Už tehdy se rodila myšlenka tzv. "Vzdělávacího střediska", které by plnilo funkci stálé instituce, jenž by poskytovala výuku dospělým občanům s mentálním postižením prostřednictvím vzdělávacích kurzů.

Zřizovatelem jsou občanská sdružení, která často vznikají z iniciace rodičů, kteří mají zájem své děti nadále vzdělávat a rozvíjet jejich možnosti. Nejčastěji je výuka realizovaná v základních školách praktických a speciálních, výjimkou nejsou ani třídy běžných základních škol, kde neprobíhá odpolední vyučování. Vyučování večerních škol bývá v odpoledních hodinách dvakrát až třikrát do týdne. O tuto formu vzdělávání má zájem mnoho dospělých s mentálním postižením. Vyučování má kromě významu vzdělávacího, či smysluplného naplnění volného času, také napomoci těmto lidem strukturovat jejich čas. Vzdělávací programy pro večerní školy nejsou stanovené, vzdělávací obsah vychází zejména ze zájmu studentů a dosažené úrovně jejich vzdělání. Šiška (2005) uvádí, že frekventanti večerních škol mají možnost "obnovit" své školní znalosti nebo získat nové poznatky v oblasti komunikačních technologií, v cizím jazyce, výtvarných dovednostech apod. Podle Švarcové (2006), která mluví ze zkušeností některých škol, se věnují zejména těmto oblastem (v publikaci je uváděn starý název pomocná škola - dnešní základní škola speciální):

1. Rozvíjení komunikačních dovedností studentů a jejich schopnosti vyjadřovat své poznatky, názory, pocity a zkušenosti, ale i své potřeby, zdokonalování jejich schopnosti komunikovat s ostatními lidmi.
2. Opakování učiva, zpravidla na úrovni pomocné školy. K inspiraci může pomoci vzdělávací program pomocné školy, kde je učivo strukturované podle náročnosti. Vhodné je také využívání učebnice a pracovní sešity pro pomocnou školu, zejména učebnice pro věcné učení. Výuka by měla probíhat zábavnou formou, aby studenty nenudila a neodrazovala ani v případě, kdy jim učení půjde velmi pomalu.
3. Orientace v okolním světě a životě. Čtení novin, knížek, leporel, vystřihování zajímavých článků, případně obrázků (např. někdo sbírá a lepí si do sešitu auta, jiný obrázky koček, psů, květin - podle svého zájmu). Oblíbené je i psaní dopisů blízkým osobám nebo kamarádům v jiných zařízeních, případně pohlednic k svátkům a narozeninám.
4. Práce s počítačem. Jsou-li k dispozici počítače a snadné počítačové programy, studenti se s nimi většinou překvapivě rychle naučí zacházet.
5. Výchovné a umělecké předměty - hudební výchova, výtvarná výchova, dramatická výchova, taneční výchova, tělocvik.

6. V některých večerních školách je oblíbená i výuka cizích jazyků. Frekventanti se toho naučí sice poměrně málo (pozdravy, několik základních frází, číslovky), ale i to jim udělá radost.
7. Různé další zajímavosti podle zájmu studentů a zaměření učitelů.

Kromě výše uvedených oblastí zájmu jsou večerní školy důležitým prvkem sociální interakce. Vypovídajícím mottem, které většina večerních škol sdílí zní: "*Všechno, čemu se člověk naučí, obohatí jeho život*" (Švarcová, 2006).

Pro představu Zemková (2010) uvádí nabídku kurzů, které byly v projektu Psychopedické společnosti otevřeny:

1. Počítání, čtení, psaní - vždy se hodí, pane, paní
2. Cvičení ve vodě i na suchu
3. Cvičení nemusí být mučení
4. Technické práce
5. Škola praktického vyučování
6. Svět kolem nás a orientace v něm
7. Vycházky Prahou
8. Lidová řemesla

### **3.1.3 Aktivační centra**

Nejnovější možností celoživotního vzdělávání pro osoby s mentálním postižením jsou aktivační centra. Celý název projektu zní Aktivační centra - vzdělávání pro těžce zdravotně postižené. Pilotní projekt byl zahájen 1. září 2012 a dobíhal nyní na jaře, tedy 30. dubna 2014. Tento projekt byl realizován prostřednictvím MŠMT jako projekt národní v 9 krajích ČR. Partnerem projektu byl Národní institut pro další vzdělávání (NIDV). Aktivační centrum je školské účelové zařízení, které prostřednictvím vzdělávacích kurzů nabízí možnost celoživotního učení žákům do 26 let, ale i dospělým občanům s těžším mentálním postižením. Smyslem tohoto projektu bylo především zajištění rovné příležitosti v přístupu k celoživotnímu učení žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, postižením více vadami a autismem. Tato skupina osob prakticky nenalézá uplatnění v žádné formě nabízené trhem práce. Proto je velmi důležité zajistit nějaký způsob dalšího - celoživotního vzdělávání, které je pro ně smysluplným řešením náplně volného času, čímž velkou měrou ovlivňuje také kvalitu jejich života.

Kurzy aktivačních center jsou realizovány ve speciálních školách, především se jedná o bezbariérové a vhodně upravené základní školy speciální a střední školy praktické s jednoletou přípravou. Aktivační centra formou svých kurzů nabízí aktivity, které odpovídají schopnostem a potřebám těchto žáků. Cílem je aktivace zbytkového potenciálu zmíněných žáků, jejich edukace i reedukace a také příprava na co nejsamostatnější kvalitní život, ideálně pak na zapojení do chráněného zaměstnání. Výstupem projektu je požadavek na legalizaci tohoto zařízení pro všechny zájemce ze základních škol speciálních - a to formou úpravy platné školské legislativy. V případě úspěšné legislativní úpravy by byl učiněn další krok k realizaci práva na rovný přístup ke vzdělání i pro mládež s těžkým mentálním postižením.

Činnosti nabízené aktivačními centry formou kurzů navazují na Rámcový vzdělávací program základní školy speciální a Rámcový vzdělávací program praktické školy s jednoletou přípravou. Smyslem je především zachování vědomostí, dovedností a návyků, které získaly v období školní docházky, případně pak jejich další rozvoj vzhledem k aktuálním potřebám a schopnostem každého žáka. Aktivační centra své činnosti nabízí prostřednictvím tří kurzů, které jsou navíc dle obtížnosti rozděleny na kurz základní a kurz rozšiřující. Kurzy se jmenují následovně:

- Technické práce,
- Lidová řemesla,
- Svět kolem nás a orientace v něm.

Kurzy jsou zaměřeny na podporu manuální zručnosti a dovednosti žáků, rozvíjejí jejich tvořivost, fantazii a estetické vnímání, podporují komunikaci a dorozumívání. Žáci se učí zvládat každodenní situace běžného života a vypořádat se s technickými požadavky současné doby (Teplá, 2014). Pro kurzy byl vypracován "Vzdělávací program pro vzdělávání žáků s těžkým zdravotním postižením v kurzech aktivačního centra".

V rámci projektu byla v letech 2012-2014 zřízena aktivační centra v 9 krajích ČR, ve zbývajících 5 krajích aktivační centra fungují již od roku 2010. Pro potencionální zájemce o funkci lektora těchto zařízení byl akreditován "Vzdělávací program pro pedagogické pracovníky - lektory aktivačních center". Ten bude součástí nabídky vzdělávacích programů NIDV ve vybraných krajích od 1.9.2014.

Díky tomuto projektu, který zadal vzniku Aktivačních center vznikla konečně i možnost odpovídající formy celoživotního vzdělávání pro osoby s těžkým mentálním

postižením, která do této doby byla zcela opomíjena. Věřím, že se nabídka Aktivačních center ještě více rozšíří, neboť již v době projektu byla velmi vítanou a využívanou příležitostí k využití volného času cílové skupiny. Důkazem je i 265 žáků, kteří se v letošním školním roce vzdělávali v aktivačních centrech.

Vzdělání je v dnešní době velmi důležité především kvůli pracovním příležitostem, na které je kladem čím dál větší požadavek. Pro osoby s mentálním postižením je také prostředkem pro větší možnosti pracovních příležitostí, avšak velkou roli hraje také v uchování již nabytých vědomostí, dovedností a návyků. Nabízí možnost sociální interakce, orientace ve světě, který je v dnešní době poměrně složitý, díky stálému rozvoji techniky. Ale především nabízí možnost smysluplného využití volného času. Osoby s mentálním postižením jsou často hrdí na to, že navštěvují školu, že se dále vzdělávají. Přináší jim radost, že mohou navštěvovat školu či různé kurzy zájmového vzdělávání - což o mnohých intaktních žácích nelze říct. Byla by proto škoda, kdyby jim tato možnost byla odepírána. Je důležité, že se tato oblast vzdělávání rozšiřuje, i když je to především zásluhou neziskových organizací. Dobrým příkladem toho, že se stát již nestaví k této problematice zády, je právě vznik aktivačních center. Za důležité to také pokládám z důvodu, že si to tito lidé zaslouží, především proto, že jim možnost vzdělávání byla v nedávné minulosti odepřena.



## 4 Kvalita života mentálně postižených

Pojem kvalita života je stejně jako celoživotní učení v současné době velmi diskutovaným tématem. Definovat tento pojem je však velmi obtížné. Ačkoli existuje mnoho definic tohoto pojmu, jeho rozměr zůstává na každém jedinci. Každý jednotlivec má stanovené jiné priority, které mohou určovat směr jeho kvalitního života. Většina definic se ale shoduje na údajích o fyzickém, psychickém a sociálním stavu jedince. Nesnadné vymezení problematiky kvality života vyplývá také z toho, že se v posledních letech stal tento koncept nedílnou součástí mnoha oborů. Kromě politologických a ekonomických věd, které stály na pokraji zájmu o kvalitu života, našel tento koncept své místo i v řadě společenských věd (sociologie, psychologie), lékařství, ošetrovatelství a pedagogiky. Mnohdy se o pojmu "kvalita života" smýšlí také jako o dobrém=kvalitním způsobu žití.

Kvalita života byla zájmem již v dávné minulosti. Ve 30. letech 20. století zavádí Thorndik pojem QOL "Quality of life" do psychologie.

První faktory, které podle W. Forrester (In Vaďurová, Mühlpachr, 2005) ovlivňují život jsou: zabezpečení potravinami; finance, zabezpečující životní standard; stav znečištění životního prostředí; hodnota růstu počtu obyvatel. Forresterovo vymezení v roce 1961 rozšířila a upřesnila OSN, která přijala 12 faktorů a označila je jako "podmínky života": stav ochrany zdraví, životní prostředky, vzdělání, pracovní podmínky, stav zaměstnanosti, uspokojování potřeb a zásoby, doprava a komunikace, byty a jejich vybava, odpočinek a zábava, oblékání, sociální jistoty, osobní svoboda (Vaďurová, Mühlpachr, 2005).

V 70. letech 20. století se v rámci ekonomických, medicínských a sociálních věd vytvořily tři rozdílné alternativní konceptualizace individuální kvality života, což vedlo k vytvoření různých forem jejího měření:

- Kvalita upravených let života (Quality-Adjusted Life Years, QALY), jde o produkt vytvořený ekonomickými disciplínami společně s medicínskými.
- Subjektivní pohoda (Subjective Well-Being, SWB) jako produkt sociálních věd.
- Kvalita života související se zdravím (Health Related Quality of Life, HRLQ) jako produkt medicínských věd (Gurková, 2011).

## 4.1 Definice kvality života

První definicí, kterou bych zde ráda uvedla je definice WHO. Podle které je kvalita života chápána jako jedincovo vnímání svého postavení v životě v kontextu kultury a hodnotového systému ve které žije a ve vztahu k jeho cílům, očekáváním, standardům a obavám.

Bluden (In Dragomirecká, Škoda, In Vaďurová, Mühlpachr, 2005) vymezuje QOL v rámci čtyř oblastí spokojenosti:

- fyzická pohoda
- materiální pohoda
- kognitivní pohoda (pocit spokojenosti)
- sociální pohoda

Z definice zdraví dle WHO vychází Nagpal (In Dragomirecká, Škoda, In Vaďurová, Mühlpachr, 2005), jenž kvalitu života definuje jako komplexní měření fyzické, psychické a sociální pohody, štěstí, spokojenosti a naplnění tak, jak je vnímána každým jedincem nebo skupinou.

## 4.2 Dimenze kvality života

### Subjektivní a objektivní dimenze kvality života

V současné době se spíše přikláníme k subjektivnímu hodnocení QOL, které je pro život člověka základní a určující. Tento posun je také v oboru lékařství, ve kterém byly dlouho považovány objektivně měřitelné ukazatele za nejvhodnější a nejpodstatnější volbu další léčby.

Hlavním záměrem objektivní kvality života je materiální zabezpečení, sociální podmínky života, sociální status a fyzické zdraví. Můžeme ji tedy vymezit jako souhrn ekonomických, sociálních, zdravotních a environmentálních podmínek, jenž ovlivňují život člověka (Vaďurová, Mühlpachr, 2005).

Vymezení subjektivní kvality života se prakticky shoduje s definicí WHO. Vymětal (2001) uvádí, že se týká jedincova vnímání svého postavení ve společnosti v kontextu jeho kultury a hodnotového systému. Výsledná spokojenost je závislá na jeho osobnostních cílech, očekáváním a zájmech (Vymětal, In Vaďurová, Mühlpachr, 2005).

## **Dimenze kvality života dle WHO**

WHO rozeznává čtyři základní oblasti, jenž vystihují dimenze života bez ohledu na věk, pohlaví, etnikum nebo postižení:

- Fyzické zdraví a úroveň samostatnosti - energie a únava, bolest, odpočinek, mobilita, každodenní život, závislost na lékařské pomoci, schopnost pracovat apod.
- Psychické zdraví a duchovní stránka - sebepojetí, negativní a pozitivní pocity, sebehodnocení, myšlení, učení, paměť, koncentrace, víra, spiritualita, vyznání apod.
- Sociální vztahy - osobní vztahy, sociální podpora, sexuální aktivita apod.
- Prostředí - finanční zdroje, svoboda, bezpečí, dostupnost zdravotnické a sociální péče, domácí prostředí, příležitosti pro získávání nových vědomostí a dovedností, fyzikální prostředí (znečištění, hluk, provoz, klima) apod. (Vaďurová, Mühlpachr, 2005).

Jesenský (2000) zmiňuje oblast činitelů, které zodpovídají za kvalitu života a umožňují žít lidem s postižením v intaktní společnosti, ale i v prostředí minoritní skupiny, jenž je specificky uzpůsobená pro život handicapovaných konkrétní skupiny. Činitele rozděluje na vnitřní a vnější:

- **Vnitřní činitelé** - somatické a psychické vybavení, alterované defektem, poruchou, disaptibilitou, handicapu a defektivitami. Zajímá nás tedy vše, co podmiňuje rozvoj a integritu osobnosti handicapovaného.
- **Vnější činitelé** kvalit života handicapovaných představují podmínky jejich existence v oblastech: přírodně ekologické; společensko-kulturní; výchovně vzdělávací; pracovní a ekonomické; materiálně technické.

Pokud je handicapovaný jedinec nedostatečně vybaven (vnitřní podmínky), tak spolu s nepříznivými vnějšími podmínkami mohou podstatně měnit kvalitu života osob se zdravotním postižením (Pfeiffer, In Jesenský 2000).

Vzhledem k tomu, že na kvalitu života se dá pohlížet z několika hledisek, OSN ve svém programu Agenda on Ageing for the 21st Century rozeznává šest základních oblastí QOL. Jedná se o oblast psychologickou, fyziologickou (medicínskou), ekonomickou, sociální, duchovní a environmentální. (Vymětal, In Vaďurová, Mühlpachr, 2005) doplňuje oblasti o rovinu psychoterapeutickou.

## **1. Fyziologický/medicínský přístup ke kvalitě života**

Ústředními pojmy tohoto přístupu jsou "kvalita života" a "zdraví". V oblasti medicíny se v souvislosti s kvalitou života užívá pojem "Health-Related Quality of Life" (HRQOL). HRQOL je hodnota připisovaná životu, který je modifikovaný funkčním stavem, postižením, vnímáním a sociálními příležitostmi, jenž jsou ovlivněny zraněním, léčbou či nemocí (Patrick, Erickson, In Vaďurová, Mühlpachr, 2005). Podle WHO (In (Vaďurová, Mühlpachr, 2005) je zdraví jedním z předpokladů kvality života člověka, které je v interakci se svým životním prostředím. Kvalita života týkající se zdraví dle WHO rozeznává šest domén, které bývají součástí dotazníku zjišťující QOL. Domény a indikátory HRQOL jsou: fyzická stránka, psychická stránka, stupeň samostatnosti, sociální vztahy, životní prostředí, spiritualita. Dle Vymětala (In Vaďurová, Mühlpachr, 2005) je QOL pacienta výslednicí těchto okolností:

- stav psychické a fyzické pohody (opakem je bolest, nevolnost, deprese, strach apod.),
- úroveň sebeobsluhy - nemocný se sám dokáže najíst, vykonat hygienu (opakem je závislost na péči okolí),
- pohyblivost pacienta - nemocný je schopen samostatné lokomoce,
- zapojení pacienta do života a pozitivní emoční odezva - mezi spolupacienty je oblíben, příbuzní a přátelé ho často navštěvují,
- aktivní spoluúčast na "vytváření vlastního osudu" - pacient má možnost spolurozhodovat na základě fatické informovanosti a v rámci své kompetence o léčbě a ostatních opatřeních,
- pacient hodnotí svůj život, včetně hospitalizace za smysluplný, tedy i nezbytný a žádoucí.

## **2. Psychologický přístup ke kvalitě života**

Psychologický přístup operuje s pojmem "well-being" tedy spokojenost, pohoda. Psychologický přístup se zaměřuje na prožívání, myšlení a hodnocení člověka, jeho přání a potřeby, sebehodnocení, seberealizaci, sebeaktualizaci ale i na negativní indikátory, jimiž jsou např. traumata, krize, deprese, poruchy nálad apod. Dalšími složkami v psychologickém přístupu jsou autonomie, autenticita a kompetentnost člověka.

### **3. Psychoterapeutický přístup ke kvalitě života**

Tento přístup se uplatňuje při rehabilitaci, jejímž cílem je nejvyšší možná kvalita života. Kromě psychoterapeutických postupů se využívají i další rehabilitační prostředky např. fyzioterapie či ergoterapie. Kvalitní život v psychoterapeutickém pojetí znamená, že jedinec naplňuje a rozvíjí své možnosti, i přestože je může omezovat nemoc či defekt (Vymětal, In (Vaďurová, Mühlpachr, 2005).

### **4. Sociologické aspekty kvality života**

Zkoumání kvality života z pohledu sociologie je třeba vymezit vůči životní úrovni, způsobu života a životnímu stylu, které s QOL přímo souvisí, ale nemohou s ní být ztotožňovány. Životní úroveň myslíme reálné příjmy lidí (především se jedná o podmínky materiální a ekonomické) (Sičák, In Vaďurová, Mühlpachr, 2005). Způsob života vystupuje jako strukturovaný projev materiálního a duchovního života, jehož součástí je také životní úroveň a zároveň ovlivňuje i charakter životního stylu. Dle sociologického slovníku (1996) je životní styl vymezen jako "strukturovaný souhrn životních zvyků, obyčejů, resp. akceptovaných norem, nalézajících svůj výraz v interakci, v hmotném, věcném prostředí, v prostorovém (teritoriálním) chování a v celkové stylizaci" (sociologický slovník In Vaďurová, Mühlpachr, 2005).

### **5. Ekologické a environmentální hledisko kvality života**

Mezi hlavní faktory narušující kvalitu života z tohoto pohledu patří:

- devastace přírody a narušení životního prostředí technosférou;
- válečná politika a uplatňování různých forem násilí;
- nespravedlivé sociálně-ekonomické společenské vztahy a jejich odraz v prohlubování sociálních nerovností,
- narušení demokracie, porušování lidských práv,
- ignorování humanistických zásad a významu sociální politiky (Halečka, In Vaďurová, Mühlpachr, 2005).

### **6. Kvalita života a vzdělání**

Vzdělání je samozřejmě nevyhnutelnou součástí kvality života. Samotné vzdělávání je podmíněné kulturními tradicemi. V současné době se stále více prosazuje vzdělávání v dospělosti - celoživotní vzdělávání, kterému je přisuzována čím dál větší

důležitost. Hlavním cílem je zlepšení schopnosti občanů, kteří se potřebují přizpůsobovat požadavkům sociálních a ekonomických změn a jejich vybavení znalostmi, které umožní lepší uplatnění na trhu práce a zapojení do sociálního a pracovního života (Vaďurová, Mühlpachr, 2005).

#### 4.3 Kvalita života související s potřebami člověka

Kvalita života jednoznačně vychází také z potřeb člověka. V případě, že nejsou potřeby uspokojovány, negativní důsledek pak můžeme sledovat právě ve zhoršené kvalitě života. Potřeby jsou dle Jesenského (2000) složitými psychickými stavy, které souvisejí s biologií organismu, ale také se společensko-kulturní a pracovní existencí člověka.

Hierarchie potřeb dle Maslowa (1954):



Obrázek 1) Tabulka potřeb dle Maslowa - (elektronický zdroj [www.google.cz](http://www.google.cz))

1. Základnu tvoří fyziologické potřeby - základní, nejnižší, související s porušenou homeostázou.
2. Další potřebou je potřeba bezpečí, vystupující v situacích ztráty životní jistoty, ekonomického selhání apod.
3. Potřeba sounáležitosti a lásky (náležet k nějaké skupině, být někým milován).
4. Potřeba uznání, rozumíme ji jako potřebu být obdivován a uznáván, mít kompetenci a respekt).

5. Poslední a zároveň nejvyšší potřebou je potřeba sebeaktualizace (seberealizace), kdy jedinec realizuje své schopnosti a záměry (Jesenský, 2000).

V pyramidě jsou zastoupeny potřeby primární a sekundární. S primárními potřebami se člověk rodí, na ty pak navazují potřeby sekundární, které se u člověka vyvíjejí v průběhu života. Osoby s mentálním postižením mají transfer v genezi mezi jednotlivými stupni pyramidy omezený handicapem a často také vnějším prostředím. Proto jsou někteří jedinci schopni chápat vyšší potřeby, jako je potřeba poznání, porozumění či seberealizace až po ukončení docházky do speciální školy. Někteří jedinci poznávají vyšší potřeby až v dospělosti ve formálním či neformálním vzdělávání, i v této oblasti tedy vidíme velký význam vzdělávání i po ukončení povinné školní docházky. I přestože celoživotní vedení a podpora v učení nemusí být patrná na první pohled, výsledky jsou užitečné zejména ve vedení k soběstačnosti (Šiška, 2005). A být soběstačný je určitě velmi důležitou součástí kvality života takového jedince.

V tabulce Jesenského (2000) "Pole specifických podmínek existence a potřeb těžce postižených a stupeň jejich frekvence" se dovídáme, že kategorie osob s mentálním postižením mají po vypočtení průměru s ostatními kategoriemi handicapovaných střední míru specifík. Vysoké frekvence specifických potřeb u nich dosahuje: sociální rehabilitace, pracovní rehabilitace a uplatnění, citové využití a uspokojení, životní jistoty, samostatnost a nezávislost, právní potřeby a služby a sociální péče a kurátorství. Z toho vyplývá, že i osoby s mentálním postižením uznávají kromě základních, biologických potřeb také vyšší potřeby za důležité. Naplnění potřeb jedince přináší míru uspokojení a velkou měrou přispívá i k vyšší kvalitě života.

## Pole specifických podmínek existence a potřeb těžce postižených a stupeň jejich frekvence

Tab. 9 Pole specifických podmínek existence a potřeb těžce postižených a stupeň jejich frekvence

Oblast specifických potřeb a podmínek	Druh postižení										
	DTN	ZP	TP	SP	MP	ŘP	PU	SN	DP	KP	
léčení a léčebná rehabilitace	4	2	4	2	2	1	1	1	4	4	
sociální rehabilitace	3	4	4	4	4	2	2	3	4	4	
prac. rehabilitace a uplatnění	3	4	4	3	4	1	2	3	3	4	
psychorehabilitace	3	4	4	4	3	2	2	4	4	4	
spec. vzdělání a výchova	2	4	3	4	3	2	3	2	1	4	
spolčování se stejně postiž.	2	4	4	4	3	1	2	1	1	3	
spolčování se s intaktními	2	4	3	4	3	1	1	4	3	4	
citové využití a uspokojení	2	4	4	4	4	1	3	4	4	4	
informovanost	1	4	2	4	2	4	3	1	1	4	
životní jistoty	4	4	4	4	4	1	2	4	4	4	
sexualita	3	1	4	1	2	1	1	3	3	3	
samostatnost a nezávislost	3	4	4	3	4	2	2	2	4	4	
technické úravy vnějších podm.	1	3	4	2	1	1	1	1	1	3	
protetika, kompenz. a reeduk. pomůcek	2	4	4	4	1	2	2	1	1	4	
úpravy režimu a životosprávy	4	3	1	1	2	1	1	4	3	3	
zvýšení životních nákladů	3	4	4	1	1	1	1	1	1	4	
potřeba životního partnera	4	4	4	4	3	2	1	3	3	4	
kulturní a estetické vyžití	1	4	4	4	3	1	1	3	4	4	
rekreace, tělovýchova a sport	4	3	4	3	3	2	2	1	3	3	
právní potřeby a služby	3	4	4	3	4	1	1	4	2	4	
sociální péče a kurátorství	3	4	4	2	4	1	1	4	4	4	
represivní opatření	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	
celkem	57	77	75	67	61	32	36	58	59	80	

Vysvětlivky: 1. st. - běžná (normální frekvence), 2. st. - mírně zvýšená frekvence specifických potřeb, 3. st. - zvýšená frekvence specifických potřeb, 4. st. - vysoká frekvence specifických potřeb

**Obrázek 2) Pole specifických podmínek existence a potřeb těžce postižených a stupeň jejich frekvence dle Jesenského (Jesenský, 2000, str.89)**

Abychom co nejvíce normalizovali kvalitu života handicapovaných, musí být zajištěno komplexní zabezpečení a podpora těchto lidí. Kvalita života handicapovaných je multifaktorovým a multidimenzionálním jevem. Kromě toho, že souvisí s heterogenním charakterem příčin poruch, disaptibilit, handicapů i defektivity, týká se také všech vnějších a vnitřních podmínek utváření osobnosti, socializace, existence a práce postižených. Vzhledem k tomu, že se jedná o takto diferencovaný okruh jevů a podmínek, které vytváří vzájemně propojený systém prvků, musí také služby a veškerá opatření, která jsou ve prospěch handicapovaných tvořit komplexní -ucelený přístup (Jesenský, 2000).



V souvislosti se zabezpečením handicapovaných se vyvinuly dva hlavní směry - integrace a segregace (v současné době přichází do popředí směr inkluzivní, který je však v našich podmínkách stále jenom v počátcích).

Integrační směr usiluje především o získání soběstačnosti a zbavení se závislosti na pomoci jiných osob a o společensko-pracovní zapojení handicapovaných do prostředí intaktních. Snaží se o maximální rozvoj a využití uchovaných schopností handicapovaných.

Segregační směr představuje oddělení postižených od intaktní veřejnosti. Rozšířená je také segregace jednotlivých skupin osob se stejným postižením od skupin osob s jiným postižením. Ačkoli se snažíme od segregačních tendencí odklánět, bohužel v našich podmínkách tento trend stále přetrvává. Asi nejvíce je tento "trend" patrný v rozdělení domovů pro osoby se zdravotním postižením dle jednotlivých kategorií postižení (Jesenský, 2000).

Péče o handicapované může mít formu pasivní a aktivní. Pasivní péči rozumíme aktivity, které jsou provozované druhou osobou a které mají vyřešit problémy života, které handicapovaný sám není schopný řešit. Jedná se např. o důchody, dotace, dávky, různé výhody, úlevy, preference, služby (např. pečovatelské) či charitativní postupy.

Aktivní formy zabezpečení a podpory směřují k osvobození handicapovaného, k jeho nezávislosti na pomoci jiných osob, otevírají mu možnost seberealizace. Aktivní formy podpory a zabezpečení předpokládají aktivní účast handicapovaného člověka na normalizaci kvality jeho života. Představují především působení různých odborníků jako jsou speciální pedagogové, rehabilitologové a lékaři. Opírají se také o pomocné prostředky technického charakteru, můžeme sem zařadit i asistentskou službu. Tato forma by měla převládat u většiny handicapovaných osob (Jesenský, 2000).

Ať si termín "kvalita života" vyložíme jak chceme, u většiny lidí převládá na prvním místě hledisko být zdravý a spokojený. Pokud však někdo nemůže být zdravý, snažíme se alespoň o to, aby byl spokojený. Spokojenost je u lidí naplňována různými způsoby. U osob s mentálním postižením často vídám, že ke spokojenému životu stačí někdy opravdu málo. Proto bych byla ráda, kdyby i to "málo" pro ně bylo, pokud možno uděláno. Lidem, kteří nemají to štěstí bydlet se svou rodinou a bydlí v domovech pro osoby s mentálním postižením kolikrát stačí vlídné slovo, úsměv či pohlázení. Tito lidé jsou velmi pyšní, když mohou být nápomocní, mívají pak pocit užitečnosti a důležitosti. Jsou hrdí na to, když mají možnost být v pracovním procesu. Svou práci dělají

svědomitě a jí i získané mzdy si velmi cenní. Popravdě, kolik lidí má takovýto přístup ke své práci? Z vlastní zkušenosti vím, že se rádi zajímají o různé koníčky, proto by bylo dobré, kdyby těmto lidem byla poskytnuta co největší možnost navštěvovat různé, ať už zájmové či vzdělávací kroužky (u osob bydlících v domovech pro mentálně postižené) i mimo pobytová zařízení. Aby jejich volný čas byl využit smysluplně. Především neziskové organizace rozšiřují svoji působnost a díky nim tak vznikají nová výchovně-vzdělávací zařízení. Činnost těchto zařízení považuji jen za určitý díl, který může přispět ke zkvalitnění života těchto lidí. Díky činnostem, které navštěvují mají možnost sociální interakce. Kromě osob s mentálním postižením, mezi kterými často nachází nové přátele či partnery se setkávají i s intaktní populací.

#### **4.4 Možnosti volnočasových aktivit jako prostředek ke zkvalitnění života osob s mentálním postižením**

Volný čas je převážně možnost věnovat se činnostem, které nás baví, přinášejí nám radost, uvolnění a máme je rádi. Nejvíce volného času máme ve chvíli, když nemusíme plnit žádné povinnosti, ať už pracovní či jiné. Volný čas můžeme trávit doma s rodinou či přáteli při různých rekreačních, sportovních či jiných činnostech, ale klidně si ho dokážeme využít i sami např. relaxačními chvilkami nebo nějakým "koníčkem".

Z forem výchovy (formální, neformální a informální) se právě neformální výchova nejvíce přibližuje k výchově ve volném čase. Jedná se o strukturované aktivity mimo formální výchovný systém, vychází z rozhodnutí jedince a realizují se prostřednictvím dobrovolné aktivity člověka. Je součástí myšlenky a praxe celoživotní výchovy a vzdělávání (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2003).

Řízené volnočasové aktivity osob s mentálním postižením jsou zajišťovány především prostřednictvím neziskových organizací. Někomu se může zdát, že plní funkci pouhého vyplnění volného času. U osob s mentálním postižením mají mnohem důležitější roli. Nejenže smysluplně vyplňují volný čas těchto lidí, pomáhají jim udržovat a aktivovat nabyté dovednosti, vědomosti a návyky, ale pomáhají jim zapojovat se do běžného života minoritní i intaktní společnosti. Prostřednictvím různých volnočasových aktivit získávají také nové zkušenosti a kolikrát jedince naplní natolik, že se jim plně oddá. Pokud se zamyslíme, tak zjistíme, že funkcí plní hned několik.

Podle Pávkové představuje volný čas jeden z nejdůležitějších zdrojů osobnostního, společenského a ekonomického rozvoje a také významně přispívá ke kvalitě života. Volnočasová výchova je celoživotním procesem, jenž zahrnuje rozvoj postojů, hodnot, dovedností, znalostí a zdrojů vztahujících se k volnému času (Pávková, 1999). Mezi funkce a možnosti volného času patří:

- rekreace (zotavení a uvolnění);
- kompenzace (odstraňování zklamání a frustrací);
- výchova a další vzdělávání (učení o svobodě a ve svobodě, sociální učení);
- kontemplace (hledání smyslu života a jeho duchovní výstavby);
- komunikace (sociální kontakty a partnerství);
- participace (angažování se na vývoji společnosti);
- integrace (stabilizace života rodiny a vrůstání do společenských organismů);
- enkulturace (kulturní rozvoj sebe sama, kreativita v umění, sportu, technických a dalších činnostech) (Opaschowski In Hájek, Hofbauer, Pávková, 2003).

Vzhledem k charakteru mentálního postižení, musí být i volnočasové aktivity povětšinou organizovány dospělými. Zdravé děti si samy postupně naučí využívat svůj volný čas, ale osoby s mentálním postižením potřebují stále nějaký dohled a doprovod i v dospělosti.

Kromě klasických volnočasových aktivit např. v podobě zájmů se prosazují i novější trendy využití volného času, můžeme mezi ně patřit např.:

- **Ergoterapie** - je profese, která za pomoci smysluplného zaměstnávání pomáhá zachovávat a využívat schopnosti jedince, které potřebuje pro zvládání běžných denních, pracovních, zájmových a rekreačních činností u osob s různým typem postižení ([www.ergoterapie.cz](http://www.ergoterapie.cz)).
- **Arteterapie** - je obor, který využívá výtvarný projev jedince jako hlavní prostředek poznávání a ovlivňování lidské psychiky s cílem redukovat psychické a psychosomatické obtíže a konflikty v mezilidských vztazích ([www.arteterapie.cz](http://www.arteterapie.cz))
- **Hipoterapie** - je moderní rehabilitační metoda s komplexním bio-psycho-sociálním působením na lidský organismus. K rehabilitaci dochází díky přenášení pohybu z koňského hřbetu na lidské tělo, díky němuž dochází ke stimulaci centrálního nervového systému. Tím ovlivňuje svalový tonus a zdokonaluje pohyb člověka v prostoru ([www.hipoterapie.cz](http://www.hipoterapie.cz)).

- **Canisterapie** - je léčebný kontakt psa a člověka. Canisterapie může být zaměřena na rozvoj citových schopností, rozumových schopností, pohybových schopností či relaxaci ([www.canisterapie.cz](http://www.canisterapie.cz)).
- **Muzikoterapie** - je cílené využívání zvuku a hudby k terapeutickým účinkům. Jde o využití hudby či hudebních elementů (zvuk, rytmus, melodie, harmonie) s cílem rozvinout potenciál a/nebo obnovit funkce jedince tak, aby mohl dosáhnout lepší intrapersonální nebo interpersonální integrace a následně také vyšší kvality života prostřednictvím prevence, rehabilitace nebo léčby ([www.muzikohrani.cz](http://www.muzikohrani.cz)).

Tyto aktivity mají kromě funkce naplnění volného času také funkci terapeutickou.

Své místo ve volnočasových aktivitách u lidí s mentálním postižením mají často výtvarné, pohybové, hudební, dramatické a další činnosti. Mezi organizace, jež nabízejí mimo jiné také volnočasové aktivity patří např.

### **Studio Oáza**

Studio Oáza je nezisková organizace, která nabízí kulturní, vzdělávací a umělecké aktivity pro lidi s mentálním postižením. Poskytuje kvalitní náplň volného času a umožňuje těmto lidem rozvinout své schopnosti, najít smysl své práce a integrovat se do společnosti ([www.studio-oaza.org](http://www.studio-oaza.org)).

### **Máme otevřeno?**

Máme otevřeno? je občanské sdružení, které podporuje lidi se speciálními potřebami v obhajobě jejich práv, uplatnění na trhu práce a volnočasových aktivitách ([www.helpnet.cz](http://www.helpnet.cz)).

### **Společnost Duha**

Společnost Duha - integrace osob s mentálním postižením je občanské sdružení, jehož posláním je spolupracovat s dospělými lidmi s mentálním postižením na rozšíření jejich možností v různých oblastech života ([www.spolecnostduha.cz](http://www.spolecnostduha.cz)).

### **Centrum APA**

Centrum APA - Centrum aplikovaných pohybových aktivit je jednotkou aplikovaných pohybových aktivit na FTK UP v Olomouci. Hlavním smyslem je

podpora celospolečenské integrace osob se speciálními vzdělávacími potřebami do majoritní společnosti s cílem jejich socializace s využitím sportu, tělesné výchovy a volnočasových aktivit ([www.apa.upol.cz](http://www.apa.upol.cz)).

### **Inventura**

Inventura je občanské sdružení, jehož cílem je pozměňovat představy veřejnosti o životech lidí s mentálním postižením a integrovat tyto lidi do společnosti skrze podporu a zviditelňování jejich umělecké činnosti ([www.inventura.org](http://www.inventura.org)).

### **SpoluRádi o.s.**

SpoluRádi o.s. je projekt, jehož činností jsou nabídky zábavných, poučných a tvořivých akcí a výletů po České republice, ale i mimo ni pro osoby s mentálním postižením i bez něj ([www.spoluradi.org](http://www.spoluradi.org)).

### **Občanské sdružení Ty a Já**

Občanské sdružení Ty a Já pomáhá nejen handicapovaným mladým lidem se začleněním se do společnosti. Nabízí smysluplné trávení volného času. Zajišťují a pořádají kulturní, společenské a sportovní akce ([www.sdruzenityaja.cz](http://www.sdruzenityaja.cz)).

### **Pojďte dál**

Pojďte dál je občanské sdružení, jehož současnou hlavní náplní je vytvoření pracovních míst pro osoby s mentálním a kombinovaným postižením v chráněné cukrárně. Do budoucna však mají vytyčených několik cílů, mezi nimiž je také vybudování integračního centra pro lidi s postižením a jejich rodiny a rozpracování programu volnočasových aktivit, které by podpořily integraci těchto lidí do společnosti ([www.pojdtedal.cz](http://www.pojdtedal.cz)).

Mezi netradiční formy práce především s lidmi s těžkým a hlubokým mentálním postižením patří snoezelen. Snoezelen vznikl za účelem hledání možnosti, jak nabídnout přiměřené aktivity i lidem, kteří mají nejtěžší formy postižení. Je nabídkou k využití času pro ty, kteří vzhledem k charakteru svého postižení nemohou docházet do školy ani zaměstnání a tráví tak většinu dne ve svém pokoji. Snoezelen je orientovaný na smyslové vnímání. Vždy však bývá zaměstnán jen některý ze smyslových orgánů, např. hmat. Není důležité, aby bylo hodně smyslových zážitků-

naopak, zážitky však mají být hluboké. Nabídka podnětů musí v člověku vyvolávat pocity příjemné, libé a nadto i zcela zvláštní, které by v běžném životě nemohl učinit. Je nutné, aby měl jedinec dostatek času zjistit, které podněty se mu líbí a kterými by se chtěl více zabývat. Dále je důležité, aby samotné prostředí a vybavení bylo přitažlivé a motivující. Hlavním cílem snoezelenu je celkové uvolnění jedinců s postižením. Ačkoli to nemusí být na první pohled patrné, mnoho jedinců s těžkým mentálním postižením zažívá napětí a stres, který vyplývá z prostředí, ve kterém žijí (stísněné prostory, rušivé chování některých spolubydlících apod.). Zásadou snoezelenu je "nic se nemusí, všechno je dovoleno", ve snoezelenu se jedinci s postižením mohou zcela uvolnit a dělat si opravdu co chtějí, jedinec tak může být sám sebou. Snozelen nabízí opravdu široké možnosti smyslových podnětů, jedinec zde může přijímat zvukové signály v různých formách, čichové vnímání je aktivováno prostřednictvím různých voňavých předmětů (parfémy, mýdla,...), hmatové vnímání nabízí nepřeberné množství podnětů od jemných až po hrubé, pro chuťové smysly jsou určeny různé ochutnávky pokrmů (kyselé, slané, sladké,...) a zrakové smyly jsou aktivovány různými barevnými, kontrastními, světelnými předměty.

Na podobném motivu jsou konstruovány další různé psychorelaxační místnosti, u nás někdy označované jako bílý pokoj (Švarcová, 2006).

Osoby s mentálním postižením patří mezi nejpočetnější skupinu z řad osob se zdravotním postižením. I přesto, že je toto postižení nejvíce rozšířené, mnoho osob z řad intaktní společnosti je k těmto lidem daleko více skeptických, než je tomu u jiných druhů postižení. Proč právě k těmto lidem zaujímá většinová společnost takové postavení? Důvodů může být mnoho. Společnost mívá vůči lidem s mentálním postižením předsudky. Možná je to ještě nedávnou ale i současně probíhající segregací těchto lidí, díky níž si společnost vytvořila názor, že takoví lidé patří do "ústavu". V současné době se naštěstí od segregace upouští, myslím si však, že stále existuje velké procento lidí, kteří na tyto lidi nahlíží tzv. skrz prsty. Jak bychom tedy tyto nezasvěcené lidi mohli přesvědčit o tom, že i lidé s mentálním postižením jsou jenom lidé, vůči kterým je nutno přistupovat stejně jako k ostatním lidem? Dle mého názoru je nutné šířit mnohem více informací o těchto lidech. Když si tak uvědomím, všude vidím nějaké letáčky s informacemi jak přistupovat k jedincům se zrakovým, sluchovým či tělesným postižením, ale šíření informací do společnosti ohledně mentálního postižení je tuze málo. I z tohoto důvodu vidím, jak moc je vzdělávání osob s mentálním postižením

důležité, stejně tak jako jejich volnočasové aktivity a veškeré další aktivity, jež mohou zvýšit kvalitu jejich života. Tito lidé se díky zmíněným aktivitám dostávají do kontaktu s intaktní společností, učí se v ní žít. Společnost pak má možnost tyto lidi více poznat, např. díky různým divadelním či dramatickým představením, které se konají také pro širokou veřejnost. Vždyť když se dáme do kontaktu s člověkem s mentálním postižením, téměř vždy se dozvíme něco o jeho životě, kam chodí do práce, do školy, zda navštěvuje nějaké kroužky a důležité je to, že je na svoje aktivity pyšný. Snad díky osvětě, snad díky opuštění předsudků či strachu z těchto lidí se společnost zamyslí a zjistí, že jsou to zcela normální lidé, kteří se svým životem dalece neliší od toho našeho.

## 5 Výzkumné šetření

**Cíl výzkumu:** Jaký přínos má celoživotní vzdělávání pro osoby s mentálním postižením?

**Cílová skupina:**

- Dospělí s mentálním postižením (klienti Studia Oáza)

**Předpoklad:**

Vzhledem k charakteru mentálního postižení předpokládám, že možnosti celoživotního vzdělávání poskytují jedincům především smysluplné trávení volného času. Důležitou roli jistě zastávají znalosti, dovednosti a návyky, které si během činností v daných institucích opakují, či nově osvojují. Jelikož osoby s mentálním postižením mají tendenci k rychlejšímu zapomínání, jsou tyto činnosti určitě důležité i z hlediska vzdělávacího. Vzdělání, jak je známo, je v současné době čím dál více potřebné a to zejména kvůli zvyšujícím se požadavkům na pracovním trhu. Proto předpokládám, že i z hlediska lepšího uplatnění na trhu práce má celoživotní vzdělávání podstatnou roli. V neposlední řadě předpokládám, že sociální interakce, ke které dochází ať už ve vzdělávacích či volnočasových institucích, je taktéž důvodem k jejich navštěvování.

**Cíle výzkumného šetření:**

Výzkumná část diplomové práce si klade za cíl zjistit, jaký přínos má celoživotní vzdělávání pro dospělé s mentálním postižením. Ke svému výzkumnému šetření jsem si vybrala studio Oáza, které slouží převážně jako volnočasové centrum. Vzhledem k problematice mentálního postižení však považuji každé odborné vedení - i volnočasové, za vzdělávací a důležité pro udržení aktivity těchto lidí.

V dostupné literatuře či odborných článcích se většinou dočítáme o možnostech vzdělání těchto lidí, jejich volném čase, kvalitě života apod., mě však zajímal samotný názor cílové skupiny - jaké pro ně mají tyto aktivity přínos. Na tuto problematiku mě navedla stat' ve sborníku (Slowík, 2006), kde autor na závěr podotýká, že není zmapováno, co konkrétně lidem celoživotní vzdělávání přináší. Zajímají mě tedy především pocity klientů, důvody proč navštěvují kurzy v Oáze a co jim tyto kurzy přináší - zkušenosti.



Ve výzkumné šetření jsem stanovila 2 hlavní výzkumné otázky:

- Z jakého důvodu navštěvují klienti kurzy Studia Oáza a jaký přínos pro ně mají tyto kurzy?
- Jaké prožívají pocity ve společnosti lidí a v kurzech ve Studiu Oáza?

### **Studio Oáza**

Studio Oáza sídlí v ulici Říční 6 na Praze 1. Jedná se o neziskovou organizaci, která nabízí kulturní, vzdělávací a umělecké aktivity pro lidi s mentálním postižením. Studio založila paní Olga Kurzová v dubnu roku 1992 a je určeno všem lidem s mentálním postižením od 6 let výše - horní věková hranice není omezena. Činnost studia se zpočátku rozvíjela ve čtyřech odborně vedených zájmových kroužcích - hudebním, hudebně-pohybovém, dramatickém a výtvarném. Jelikož byly kroužky velmi rychle obsazeny a byl o ně veliký zájem, začaly přibývat i další kurzy.

Kroužky jsou vedeny odborníky - speciálními pedagogy či profesionálními umělci. Probíhají každý všední den v dopoledních a večerních hodinách. Své výsledky práce si klienti nenechávají pouze pro sebe, mají možnost je prezentovat na veřejných vystoupeních, výstavách a festivalech (Divadlo ABC, Divadlo Na Prádle, Laterna Magika, filmový festival Mental Power,...). Za velmi úspěšné vystoupení bylo považováno baletní vystoupení "Stvoření světa", "Kavárna" a "Lásky Edith Piaf" pod vedením choreografky Heleny Bártlové či divadelní adaptace "Starých pověstí českých" Báry Hrzánové a Evy Holubové a také adaptace dramatu Williama Shakespeara "Zkrocení zlé ženy" v úpravě a režii Hedy Čechové.

Studio Oáza pořádá také velmi oblíbená a hojně navštěvovaná přátelská setkání s kulturním programem, která se konají několikrát ročně vždy v sobotu odpoledne. Studio Oáza tedy není pouze centrem pro mentálně postižené, nýbrž otevírá své dveře také lidem, kteří jim pomáhají nebo chtějí pomáhat. Významný je také kontakt mladých lidí, povětšinou studentů, kteří se kolikrát s těmito lidmi setkávají poprvé a mohou tak při kontaktu s nimi často nalézt nový rozměr svého života. Neméně důležitý je také zájem z řad významných osobností kulturního a společenského života - umělci, sportovci, manažeři, politici a další. Mezi časté hosty patří např. Vlastimil Harapes, Lucie Bílá, Světlana Nálepková, Marta Vančurová, Zdena Hadrboľcová a další. Právě tato praktická integrace - setkání, ať už známých osobností, studentů či další intaktní společnosti

považuje Studio Oáza za hlavní přínos vedle vlastního rozvoje estetického citění a společenského uplatnění těchto osob.

Od založení Studia bylo postupně otevřeno 17 zájmových kroužků, do nichž se pravidelně zapojuje 70 osob s mentálním postižením a asi 20 dobrovolníků, jedná se převážně o studenty středních a vysokých škol, kteří zde plní funkci asistenta.

V současné době funguje kroužek : **Hudebně-pohybová skupina** (zpěv a hra na orffův instrumentář, jihočeské a irské tance, veřejná vystoupení); **Balet** (tanec jako prostředek komunikace, klasická baletní průprava, improvizace - autentické pohybové vyjádření, nácvik choreografie dle tématu, příběhu, představení); **Hra na klavír, bubny, kytaru a flétnu, sólový zpěv** (hra podle sluchu i z not, osvojování správných pěveckých návyků, veřejná vystoupení); **Výtvarná tvorba** (osobité výtvarné vyjádření, zobrazení nálady i reality, seznámení s díly známých malířů, vernisáže a výstavy); **Angličtina a němčina** (základní komunikační dovednosti, konverzace, cvičení, úkoly, hry); **Keramika** (tvorba s keramickou hlinou, glazování, výstavy prací); **Promluvy** (povídání o věcech všedních i nevšedních kolem nás, o radostech a strastech běžného života); **Fotografie** (základy fotografické techniky, úprava fotografií, kompozice, rozvoj představivosti a vnímání prostoru, výstavy); **Počítače** (základy práce s PC na uživatelské úrovni, psaní emailu, internet); **Dramatické oddělení** (pohybová a hlasová příprava, improvizace s vlastní invencí, soustředění, výroba filmů, představení).

Sama jsem se zúčastnila třech nabízených kurzů - Hudebně-pohybová skupina, Angličtina a Počítače, abych mohla blíže poznat klienty, ale i lektory a jejich práci s klienty. Popravdě jsem byla překvapená, ne kvalitou výuky, o té jsem nepochybovala, ale tím jak jsou klienti do činností vtaženi, baví je, ale velmi mile mě překvapilo také to, co dokážou. Samozřejmě, že výkon často záleží na stupni postižení, ale z každého klienta jsem cítila radost a naplnění, že se aktivit mohl účastnit.

Jak by název Hudebně-pohybová skupina mohl napovídat, nejedná se pouze o kroužek, kde si klienti zazpívají či zatančí, opakují si zde i běžné znalosti, jako např. co je za měsíc, jaké svátky jsme měli, či jaké nás čekají. Každá hodina je motivovaná určitým tématem, který se prolíná po celou dobu výuky, v mém případě se jednalo o téma "máj - lásky čas". Výuka respektuje určitou posloupnost - přivítání, rozehrání, dechová cvičení, hra na tělo, zpěv, tanec, relaxace. Z vedení hodiny jasně vyplývá, že ji vede zkušený odborník, který dané problematice rozumí.

Kroužek Angličtiny mě překvapil, hlavně z hlediska znalostí klientů, kromě slovní zásoby, která byla na slušné úrovni, celkem obstojně četli anglický text, který

následně překládali, či vzájemně odpovídali souvislými větami na anglické otázky. Výuka se ale striktně neupínala pouze na výuku jazyka, pokud klient odbočil z tématu a začal třeba vyprávět nějakou příhodou, která ho potkala, lektorka hned využila zájmu a vyslechla si klienta, případně ho anglicky doplňovala. Proto na mě výuka opět působila profesionálním, ale zároveň uvolněným dojmem.

Kurz Počítačů byl poslední, který jsem měla možnost navštívit. Výuka se soustředí především na schopnosti ovládat počítač na uživatelské úrovni s využitím internetu, což si myslím, je v dnešní době nejvíce potřebné. Klienti dostávají úkoly, ve kterých si procvičí všechny nabyté dovednosti z předchozích hodin (vyhledávání, kopírování souborů, vložení souborů, posílání emailu apod.). Ovládání počítačů alespoň na uživatelské úrovni je v současné době velmi potřebné a může být i užitečné, proto tento kurz je vítaný i ve zdejším Studiu. Je třeba podotknout, že kurz jsou schopni zvládnout pouze klienti s menším stupněm postižení.

Co je důležité, lektoři ke klientům zaujímají přátelský vztah, ale přesto se k nim chovají důstojně jako k jiným dospělým občanům, čímž zachovávají úctu ke klientům.

## **5.1 Výběr výzkumné metody**

Na základě stanovených výzkumných otázek jsem pro výzkum zvolila metodu rozhovoru.

### **Rozhovor (interview)**

Rozhovor je explorativní technika, jenž se neopírá o písemné vyjádření respondenta, ale vychází z ústní komunikace (Palán, 2011).

Rozhovor může mít tyto formy:

- **Volný, nestrukturovaný rozhovor**
- **Strukturovaný rozhovor**
- **Polostrukturovaný rozhovor**

Ve svém výzkumném šetření jsem zvolila formu strukturovaného rozhovoru. Podle Pelikána "*smyslem strukturovaného rozhovoru je získání odpovědí na předem*

*připravený soubor otázek*" (Pelikán, 2011, str.119). Jak Pelikán (2011) připomíná, pro méně zkušeného výzkumníka se jedná o nesnadnou záležitost i přesto, že se na první pohled může zdát tento typ rozhovoru snadný. Pravdou však zůstává, že má svá úskalí, na která je třeba si dát při dotazování pozor. Na co je tedy důležité při aplikaci této metody myslet, aby mohla být v badatelské činnosti přínosná?

- Podle doporučení jsem se snažila vytvořit příjemné prostředí a optimální atmosféru, která může napomoci uvolnění. Vytvoření vstřícného prostředí mnohem usnadňuje následnou konverzaci mezi tazatelem a respondentem. Pokud by tomu tak nebylo např. pokud by ovzduší bylo napjaté, hrozí riziko, že se respondent stáhne do sebe a nebude tak ochotně spolupracovat.
- Dalším doporučením, kterého jsem se snažila při rozhovoru držet bylo dávat si pozor na to, aby náš rozhovor nepřešel ve volnou konverzaci v lehkém duchu. Respondent by pak mohl nabýt dojmu, že nejde o nic vážného a nesoustředil by se tolik na odpovědi. V jiném případě by mohl převzít vedoucí roli v rozhovoru, čímž by mohl odvést jeho tok jiným směrem. Hlavním předpokladem dosažení úspěšných výsledků je právě udržení odpovídající roviny rozhovoru.
- A v neposlední řadě jsem se snažila vytvořit otázky, které na sebe navazují a tvoří tak osu rozhovoru.

Při tvoření otázek pro strukturovaný rozhovor jsem se snažila dodržet několika základních podmínek:

- Na prvním místě jsem se snažila, aby otázky byly srozumitelné pro respondenta. Proto jsem se snažila vybírat jednoduchá slova a vyvarovat se těch, kterým by respondent nemusel rozumět. Především u mých respondentů s mentálním postižením je důležité tvořit opravdu jednoduché otázky, které jsou stručné a máloslovné.
- Otázky jsem sestavovala tak, aby nebyli pro respondenta návodné. V opačném případě by mohly naznačit očekávanou odpověď a tím i pozměnit validitu výpovědi respondenta.
- Snažila jsem se, aby otázky nezasahovaly příliš do intimní sféry respondenta. U takovýchto otázek hrozí riziko, pokud jsou necitlivě položené, že se respondent může uzavřít do sebe a dále třeba přestane být otevřený či přestane zcela spolupracovat.
- Formulaci otázek jsem nechala zcela stejnou pro celý soubor respondentů, neboť se může stát, že i jiný slovosled či výraz bude mít za následek různé odpovědi.

- Otázky jsem tvořila tak, aby na sebe obsahově navazovaly a tvořily tak určitý řetězec. Výzkumné otázky jsem zařadila těsně za polovinu, kde by měly být ty nejdůležitější otázky.

### **Obecné výhody a nevýhody rozhovoru (Disman, 2011)**

#### **Výhody**

- klade menší nároky na iniciativu dotazovaného,
- pro dotazovaného je obtížnější vynechat odpovědi na některé otázky, získaná data jsou komplexnější,
- ve srovnání s návratností dotazníků jde o úspěšnější metodu,
- eliminují se problémy související se špatnou schopností číst,
- umožňují odhalovat řadu detailních informací a dle potřeby vést otázky příslušným směrem.

#### **Nevýhody**

- pracná a nákladná technika sběru dat,
- může být časově náročná,
- vyžaduje spolupráci dotazovaných,
- anonymita je pro dotazované málo přesvědčivá,
- rozdíly mezi tazateli a rozdíly v jejich chování mohou vyvolat zkreslení výsledku (platí pro standardizovaný rozhovor).

## **5.2 Etický rámec ve výzkumu**

V této kapitole vycházím z informací získaných z Etického rámce výzkumu. Při výzkumném šetření, kdy se pracuje s lidmi, je důležité dodržovat určitá etická pravidla. Etický rámec výzkumu formuluje základní pravidla etického chování výzkumných pracovníků a také jejich jednání při výzkumu, které jsou založené na obecně uznávaných etických normách v rámci této oblasti ve vyspělých zemích. Při konstruování tohoto etického rámce se vycházelo z mnoha dokumentů jako jsou zahraniční etické kodexy, charty a jiné dokumenty, ale i z etických principů správné praxe ve výzkumu v České republice.

Dle tohoto dokumentu patří mezi základní etické zásady výzkumu:

- I. Svoboda výzkumu a odpovědnost
- II. Respektování názorové plurality a tolerance
- III. Respektování lidské důstojnosti a autonomie při výzkumu
- IV. Transparentnost
- V. Solidarita a spolupráce ve výzkumu
- VI. Prospěšnost a nepoškozování, každé riziko výzkumu musí být vyváženo přínosem

V rámci mého výzkumného šetření jsem též vycházela z Etického rámce výzkumu a to především z kapitoly 6. Etika získávání informovaného souhlasu při výzkumu zahrnujícím lidské subjekty. Toto etické pravidlo je třeba dodržovat při práci v rámci výzkumu zahrnujícího lidské subjekty a jejich osobních údajů. Konkrétní podmínky pro použití osobních údajů při výzkumu vyplývají ze zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

#### **Získávání informovaného souhlasu k výzkumu**

Při získávání informovaného souhlasu jsou dle tohoto dokumentu účastníci výzkumu informováni odpovědným výzkumným pracovníkem o:

- a) účelu výzkumu, jeho očekávaném trvání a průběhu,
- b) právech účastníků na pozdější odmítnutí účasti ve výzkumu a následcích tohoto odmítnutí,
- c) závažných předvídatelných faktorech, které mohou ovlivnit ochotu účastnit se na výzkumu jako například potenciálních rizicích (všeho druhu), nepříjemnostech nebo negativních účincích,
- d) výhodách vyplývajících z výzkumu,
- e) míře zachování důvěrnosti při výzkumu a využití jeho výsledků,
- f) odměně za účast ve výzkumu,
- g) informačním místě pro otázky týkající se výzkumu a práv účastníků výzkumu.

Zároveň musí být dána možnost k tomu, aby se účastníci kdykoliv mohli dotazovat a také získávat odpovědi na své dotazy.

## **Osvobození od informovaného souhlasu k výzkumu**

Tento dokument také ukládá možnost výzkumnému pracovníkovi k osvobození od informovaného souhlasu ve výzkumu. Možné je to pouze tehdy, existují-li k tomu zákonné důvody a výzkum nikomu nepůsobí škodu, nepříjemné pocity nebo jinou újmu a zahrnuje:

- a) zatajení některých aspektů sociologického a psychologického výzkumu a některých dalších typů výzkumu (vzdělávací metody, zdravotnictví) po dobu nezbytně nutnou (viz získávání informovaného souhlasu k výzkumu písmena a), d) a případně f),
- b) studium vzdělávacích metod nebo vedení vyučování ve třídě,
- c) anonymní dotazování, přirozené pozorování a archivní výzkum, jehož zveřejnění nepředstavuje žádnou právní ani jinou hrozbu (ztrátu reputace, majetkové postavení nebo zaměstnání účastníka výzkumu) (MŠMT ČR, 2005).

I přestože jsem ke svému výzkumnému šetření zvolila metodu anonymního dotazování, informovaný souhlas jsem si přesto vyžádala. Z mého hlediska si myslím, že informovaný souhlas přidává na důležitosti celého výzkumného šetření. A respondenti si tak mohou být opravdu jisti, že jejich údaje nebudou nijak zneužity. Také si myslím, že u mých respondentů s mentálním postižením jim tato formalita dodává pocit jistoty a důležitosti a jsou pak mnohem více otevření ve svých odpovědích.

Informovaný souhlas jsem vytvořila ve dvou stejných tiskopisech, z nichž jeden jsem nechala respondentům a druhý si uchovala. Respondenty jsem seznámila s tím, co se v dokumentu píše, pokud jej nechtěli sami číst. Obeznámila jsem je s jejich právy, s tím, že mohou kdykoli odmítnout pokračovat, co je cílem výzkumu a proč jej vypracovávám. Všichni dotazovaní neměli problém a s ochotou informovaný souhlas podepsali.

## **5.3 Rozhovor s klienty Studia Oáza**

Před tím, než jsem začala dělat rozhovor s konkrétními klienty, přijela jsem se do Studia Oáza podívat především proto, abych se seznámila s klienty a lektory. Osobní kontakt předem mi přijde žádoucí, zvláště v mém případě, kdy mají respondenti mentální postižení. Seznámení může usnadnit následnou komunikaci a překonat případný ostych v odpovědích na nepřipravené otázky.

Rozhovor jsem provedla s 12ti klienty Studia Oáza. Klienty jsem si zvala k rozhovoru do příjemné místnosti s dostatkem prostoru, ale především soukromí. Ještě jednou jsem se představila, nabídla občerstvení ve formě nápojů a sdělila jim účel svého výzkumného šetření. Poté jsem je poprosila o podepsání informovaného souhlasu s vysvětlením veškerých práv klienta. Klienty jsem navíc obeznámila s tím, že si jejich odpovědi budu rovnou písemně zaznamenávat.

Otázky jsem se snažila pokládat zřetelně a nahlas. V případech, kdy jsem viděla, že klient neporozuměl otázce, nebo mi to sám sdělil, snažila jsem se o jiné formulování otázky s nezměněným významem. Otázek v rozhovoru jsem zvolila 10, s tím, že na některé stačila jednoslovná odpověď. Každý rozhovor trval přibližně od pěti do patnácti minut. Při vytváření otázek jsem se snažila držet doporučení o správném sestavování otázek. Rozhovor obsahoval též 2 hlavní výzkumné otázky, které pro mě byly ve výzkumném šetření stěžejní.

### **Otázky v rozhovoru:**

1. Kolik Vám je let?
2. Do jaké školy jste chodil(a) nebo chodíte? Jaké máte ukončené vzdělání?
3. Jste zaměstnaný(á)? Popř. Jaké je Vaše zaměstnání?
4. Kolik let navštěvujete zdejší kurzy v Oáze?
5. Které kurzy navštěvujete? Je některý, co Vás zaujal nejvíce?
6. Jak se cítíte při hodině kurzu?
7. Proč navštěvujete zdejší kurzy? Co jste díky nim získal(a)?
8. Myslíte si, že by Vám zkušenosti získané v navštěvovaném kurzu mohly pomoci nalézt práci?
9. Je nějaký kurz, který by Vás zajímal, ale není v současné nabídce Oázy?
10. Navštěvujete kromě studia Oáza i nějaké další kurzy? Popř. kde a jaké?

### **Rozhovor č. 1:**

#### **Odpovědi:**

ad.1) "39 let"



ad.2) "Nejprve jsem chodil na Praze 2 do normální školy a potom do zvláštní školy v Malešicích. Základní vzdělání nemám ukončený."

ad.3) "Ano. V Praze v Drutěvě, je to chráněná dílna."

ad.4) "Nevím"

ad.5) "Hudebka a Promluvy"

ad.6) "Tady se cítím jako by to byl můj druhý domov."

ad.7) "Protože jsem slyšel, že se tady naučím nové věci, ale nejvíc mě tady baví to, že tady můžu rozebrat věci, co mě tíží."

ad. 8) "U mě by to bylo obtížné, nedovedu si představit být bez práce. No, myslím si, že by mi zkušenosti, co tady získám pomohli najít práci, třeba pomáhat si navzájem, to jsem dřív neuměl."

ad.9) "Ne"

ad.10) "Ne"

## **Rozhovor č. 2:**

### **Odpovědi:**

ad.1) "31 let"

ad.2) "Do Chotouňské zvláštní školy, ano mám ukončené základní vzdělání. Pak jsem chodila do Olšanské praktické školy".

ad.3) "Ano. Na Proseku, uklízím."

ad.4) "Nevím"

ad.5) "Hudebně pohybový kroužek"

ad. 6) "Dobře, chodím sem ráda."

ad.7) " Chodím sem, abych zaplnila volný čas."

ad.8) "Ne"

ad.9) "Ne"

ad.10) "Na Hloubětín chodím cvičit."

### **Rozhovor č.3:**

#### **Odpovědi:**

ad.1) "45 let"

ad.2) "Do 15ti let jsem chodila do zvláštní. Mám ukončené základní vzdělání. Pak jsem dělala 1 rok zahradnickou školu, tu jsem nedodělala."

ad.3) "Ne"

ad.4) "15 let"

ad.5) "Chodím na klavír a na dramatický kroužek. Baví mě nastejno."

ad.6) "Celkem sem chodím ráda, cítím se dobře ve skupině."

ad.7) "Abych měla náplň volného času, pak taky kvůli kamarádům. Je to dobré na logopedii."

ad.8) "Ano"

ad.9) "Francouzština a španělština"

ad.10) "Ano. Kurz kamery, tam třeba píšeme i texty, je to v Praze 4. Pak chodím na ping pong na Prahu 7. Pak chodím se sportovním klubem na plavání a chodila jsem na počítače."

### **Rozhovor č. 4:**

#### **Odpovědi:**

ad.1) "26 let"

ad.2) "Chodila jsem na základní školu, mám ukončené základní vzdělání. Potom jsem chodila 2 roky do praktické školy a pak jsem chodila do učiliště na švadlenu, tu jsem nedokončila."

ad.3) "Ano. Pracuji v kanceláři a dělám tam různé pomocné práce."

ad.4) "2 roky"

ad.5) "Chodím na angličtinu a fotografování. Víc mě baví angličtina."

ad.6) "Baví mě to, není to jako ve škole, je to formou hry."

ad.7) "Abych se naučila pořádně anglicky a mluvit. Máme různé akce, třeba výstavy fotografií. Z angličtiny jsem tady získala hodně."

ad.8) "Počítala jsem s tím, že angličtina se mi hodí, v dnešní době jsou velké pohledávky i v inzerátech."

ad.9) "Nic mě nenapadá."

ad.10) "Ne"

### **Rozhovor č. 5:**

#### **Odpovědi:**

ad.1) "53 let"

ad.2) "Chodil jsem v Kralupech nejdříve do normální základní školy a pak do zvláštní, mám ukončený základní vzdělání."

ad.3) "Ano. Pracuji v Drutěvě, to je chráněná dílna, kde děláme různé pytlíky na psí exkrementy nebo patentky."

ad.4) "Přibližně 15 let"

ad.5) "Chodím na hudebně pohybový kroužek a bubny, baví mě oboje."

ad.6) "Dobře"

ad.7) "Baví mě to, vyplním volný čas."

ad.8) "Nevím, někde možná ano."

ad.9) "Ano"

ad.10) "Tak jeden kurz vedu, je to kurz podpůrců, pak chodím na kurz Kamery na Praze 10, pak chodím na ping pong v Červených domech v Holešovicích, na Vyšehradě jak je Jedličkův ústav chodím na přehazovanou a ještě do tanečních."

### **Rozhovor č. 6:**

#### **Odpovědi:**

ad.1) "60 let"

ad.2) "Nejprve jsem chodila do zvláštní školy, mám ukončený základní vzdělání, pak jsem chodila do přípravky na Vyšehrad."

ad.3) Ano. Dělán v chráněný dílně v Drutěvě stejně jako M. tady z Oázy."

ad.4) "Asi od roku 1992."

ad.5) "Chodím na němčinu a hudebku, víc mě baví hudebka."

ad.6) "Cítím se tu dobře, mám tu kamarády."

ad.7) "Protože mě to baví, líbí se mi to. Přijdu tady na jiný myšlenky."

ad.8) "Myslím si zpěv."

ad.9) "Nevím"

ad.10) "Jenom tady."

### **Rozhovor č. 7:**

#### **Odpovědi:**

ad.1) "40 let"

ad.2) "Chodila jsem do zvláštní školy"

ad.3) "Ano, v Drutěvě v chráněný dílně."

ad.4) "20 let"

ad.5) "Chodím na sólový zpěv, hudebně pohybový kroužek, balet. Zpěv mě baví nejvíce a pak mě baví tance."

ad.6) "Jsme tady kamarádi i s lektory, chodím sem ráda, mám tu i přítele."

ad.7) "Protože mě to tady baví a protože mě sem přihlásili. Jsou tu hodný."

ad.8) "Ne"

ad.9) "Mě zajímají kroužky tady co jsou"

ad.10) "Jenom tady"

### **Rozhovor č. 8:**

#### **Odpovědi:**

ad.1) "31 let"

ad.2) "Chodil jsem do zvláštní školy do Záběhlic, mám ukončené základní vzdělání."

ad.3) "Ne"

ad.4) "Od roku 1992."

ad.5) "Navštěvuji dramatický kroužek, zpěv, jihočeské tance, výtvarku, keramiku a bubny. Nejvíce mě baví bubny."

ad.6) "Dobře, chodím sem rád."

ad.7) "Abych se naučil zpívat a hrát."

ad.8) "Ne"

ad.9) "Nevím"

ad.10) "Ne"

### **Rozhovor č. 9:**

#### **Odpovědi:**

ad.1) "26 let"

ad.2) "Do vinohradský školy do 1.B"

ad.3) "Ne, ale někdy chodím na brigády."

ad.4) "10 let"

ad.5) "Chodím na balet, bubny a dramata, baví mě všechny."

ad.6) "Baví mě to, jsem tu spokojený."

ad.7) "Kvůli kamarádům, popovídáme si tady."

ad.8) "Nevím"

ad.9) "Nevím, asi florbal."

ad.10) "Ve vinohradský vaření."

### **Rozhovor č. 10:**

#### **Odpovědi:**

ad.1) "60 let"

ad.2) "Do 6. třídy jsem chodila do běžné základní školy a od 7. třídy do zvláštní, mám ukončené základní vzdělání."

ad.3) "Ano. Pracuju jako telefonistka, přepojuju třeba linku, poštu. Je to na Akademii věd a už tam jsem 19 let, předtím jsem dělala fakturantku."

ad.4) "20 let"

ad.5) "Dramatický, PC, hudebka, flétna, němčina. Nejvíc mě baví dramatický a hudební kroužek."

ad.6) "Ráda chodím, velmi ráda. Jsem ráda v kolektivu, líbí se mi tu."

ad.7) "Z důvodu vyplnění volného času. Informace odnesené z kurzů."

ad.8) "Ano"

ad.9) "Ne, jsem spokojená s nabídkou."

ad.10) "Chodím na kuželky, ty pořádá Zora v Praze. Ping pong navštěvuji v klubu Slavoj."

### **Rozhovor č. 11:**

#### **Odpovědi:**

ad.1) "30 let"

ad.2) " Nejprve jsem chodil do běžné základní školy a pak do Praktické školy ve Strašnicích."

ad.3) "Ne, ale dřív jsem dělal v Jedličkově ústavu knihaře, opravátora knih."

ad.4) "10 - 15 let"

ad.5) "PC kurz a klavír. Oba mě zaujaly."

ad.6) "Příjemně, žádný stres. Chodím sem rád."

ad.7) "Na PC se naučím potřebné věci, třeba mail, posílání, vyhledávání. Klavír mám na procvičování prstů, mám problém se ztuhlostí."

ad.8) "Ne. Získané zkušenosti mám spíš na domácí využití."

ad.9) "Ano, japonská kaligrafie."

ad.10) "Chodím na japonskou kaligrafii, nejdřív jsem chodil do Lucerny a teď do Londýnské školy."

### **Rozhovor č.12:**

#### **Odpovědi:**

ad.1) "40 let"

ad.2) "Chodil jsem do 1.-4. třídy do základní školy a od 5. třídy do zvláštní školy, mám ukončené základní vzdělání. V současné době se zajímám a koukám na zahradnickou školu a gastronomickou školu, protože mě baví vaření."

ad.3) "Ano, jsem. Dělán dělníka v chráněné dílně, která má chovatelské potřeby."

ad.4) "20 let"

ad.5) "Chodím na hudebně-pohybový, fotografický, promluvy, bubny a angličtinu."

ad.6) "Cítím se skvěle, odpočínám si. Když mám starosti, tak je mohu vypustit z hlavy."

ad.7) "Abych se něčím zabavil po práci. Dalo mi to tady hodně, třeba možnosti výstavy, vystoupení, seznámení se známými osobnostmi."

ad.8) "Asi ano. Mohl bych využít bubny, angličtinu, tancování."

ad.9) "Nevím"

ad.10) "Ano, chodím na tělocvik do oddílu USK Praha, pak chodím na plavání v rámci USK a do tanečních."

### 5.3.1 Analýza rozhovorů

Respondenti při rozhovorech byli celkem uvolnění, proto i některé výpovědi byly občas obsáhlejší. Žádný respondent neměl problém odpovědět na některou z položených otázek. Asi u čtyřech případech rozhovorů se mi stalo, že respondent neporozuměl zadání, tak jsem se snažila o objasnění položené otázky, na kterou pak respondent již dokázal odpovědět.

**Otázka 1)** Z rozhovorů vyplývá, že věková skupina respondentů je opravdu různorodá. Rozhovor jsem dělala s různými věkovými skupinami, nejmladšímu z oslovených respondentů bylo 26 let a nejstaršímu respondentovi bylo 60 let. Aktivit se tedy neúčastní pouze mladí lidé, jak tomu je zvykem především u intaktní společnosti, nýbrž i lidé starší.

**Otázka 2)** Většina respondentů má ukončené základní vzdělání nejčastěji na dřívější zvláštní škole. Tři respondenti pak mají dodělanou praktickou školu a jeden



respondent ji v současné době absolvuje. Dva respondenti chodili do odborného učiliště, které se jim nepodařilo dokončit.

**Otázka 3)** Kromě čtyř respondentů jsou všichni tázaní respondenti zaměstnaní. Nejčastějším zaměstnáním je práce v chráněné dílně Drutěva, kam dochází 5 respondentů. Dále je to práce telefonistky, uklízečky a pomocné práce v kanceláři.

**Otázka 4)** Studio Oáza funguje již 24. rokem, několik respondentů jsou stálými klienty již od samého začátku. Většina respondentů navštěvuje kurzy ve Studiu Oáza již několik let, pouze jeden dochází čerstvě druhým rokem.

**Otázka 5)** Studio Oáza nabízí poměrně širokou nabídku kurzů. Z rozhovorů vyplývá, že největší oblibě čelí jednoznačně kurz hudebně-pohybové skupiny, což bylo vidět také z hojné účasti, kdy jsem kurz sama navštívila. Dále to je kurz bubnů, který je zároveň nejnovějším nabízeným kurzem a velmi oblíbený je také dramatický kurz. Tyto kurzy se podle rozhovoru umístily na prvních třech místech z hlediska obliby.

**Otázka 6) 7)** Především z odpovědí na tyto otázky jsem konstruovala odpovědi na výzkumné otázky, proto je rozeberu až v další části výzkumného šetření.

**Otázka 8)** Čtyři respondenti si myslí, že získané zkušenosti nemohou uplatnit jako výhodu při hledání povolání. Ti, kteří odpověděli ano však blíže nespecifikovali jaké získané zkušenosti z kurzů by jim mohli pomoci při hledání zaměstnání. Dva respondenti odpověděli, že neví, zda by získané zkušenosti mohli uplatnit v práci nebo při hledání zaměstnání.

**Otázka 9)** Většina respondentů je spokojená se současnou nabídkou kurzů Studia Oáza. Klienti, kteří by uvítali další kurzy se na žádném neshodují a vyplývají tudíž z jejich osobních zájmů. Jedná se o kurz japonské kaligrafie, cizích jazyků - francouzština a španělština a florbalu.

**Otázka 10)** Polovina respondentů navštěvuje kromě Studia Oáza i jiné zájmové a vzdělávací instituce. Nejčastěji se jedná o sportovní kroužky. Ze zmíněných kroužků to je cvičení, plavání, ping pong, taneční, tělocvik, kuželky, japonská kaligrafie, kamera a podpůrci. Jeden z dotazovaných respondentů uváděl vaření, ale myslím si, že se jedná o výuku v rámci praktické školy.

### **Výzkumné otázky:**

- 1) Z jakého důvodu navštěvují klienti kurzy Studia Oáza a jaký přínos pro ně mají tyto kurzy?

## 2) Jaké prožívají pocity ve společnosti lidí a v kurzech ve Studiu Oáza?

Hlavním cílem mé práce je zjištění, jaký přínos má celoživotní vzdělávání pro dospělé s mentálním postižením. Jelikož mě zajímá právě samotný názor respondentů, zvolila jsem zmíněné výzkumné otázky jako stěžejní. Díky těmto výzkumným otázkám jsem se snažila zjistit od respondentů, jaký je jejich důvod proč navštěvují kurzy Studia Oáza, zajímala jsem se však také jestli navštěvují i jiné kurzy. Neboť kolikrát nemůžeme usoudit, zda klient dochází na kroužky z vlastní iniciativy kvůli něčemu, co ho motivuje docházet do Studia nebo je to pouze z iniciativy rodičů, kteří chtějí, aby jejich dítě pouze nesedělo doma. Tyto odpovědi se většinou nedozvíme, pokud se daných jedinců sami nezeptáme. Otázkou však také zůstává, co si klienti odnáší z hodin, jenž navštěvují, jaké pro ně mají přínos, zda si uvědomují, co díky kurzům získali a co jim třeba kurzy nabízí za možnosti.

V neposlední řadě mě zajímají pocity klientů, jak se cítí nejen při hodinách kurzů, ale v celém kolektivu Studia. Pocit štěstí a pohody je důležitým faktorem proto, aby se jedinec stále vracel na hodiny kurzů, které pak může lépe vnímat, více si je užívat a odnášet si z nich to nejdůležitější.

Jak už jsem se zmínila, pro zjištění odpovědí na tyto výzkumné otázky jsem v rozhovoru vytvořila především otázky č. 6) a 7).

6. Jak se cítíte při hodině kurzu?

7. Proč navštěvujete zdejší kurzy? Co jste díky nim získal(a)?

### **Analýza otázky 6.**

Co se týče odpovědí respondentů na otázku jak se ve Studiu cítí, nebyl nikdo, kdo by odpověděl negativně. Respondenti nad touto odpovědí více nepřemýšleli a odpovídali spontánně. Téměř všechny odpovědi se shodovaly na tom, že do Studia chodí respondenti rádi, protože se zde cítí dobře a baví je to. Mnoho respondentů uvádí jako důvod spokojenosti to, že jsou zde se svými kamarády, pro příklad uvádím odpověď: "Kvůli kamarádům, popovídáme si tady." Překvapující odpovědí, která značí, že studio je též místem odpočinku a úlevy od denních strastí je tato: "Cítím se skvěle, odpočinu si. Když mám starosti, tak je mohu vypustit z hlavy." Studio Oáza, ale i další obdobné instituce jsou důležité také z hlediska sociálního kontaktu, který klienty velmi naplňuje, což je patrné i z některých odpovědí např. "Jsme tady kamarádi i s lektory, chodím sem ráda, mám tu i přátele." Ze samotných odpovědí respondentů, ale i jejich

reakcí usuzují, že zde opravdu chodí načerpat pozitivní energii, pobavit se s přáteli a odreagovat se od starostí, které je trápí. Není to však pouze o Studiu Oáza, tyto pocity naplňují také další instituce obdobného charakteru, jenž respondenti navštěvují, usuzují z toho, jak o všech zmíněných dalších kurzech mluvili s radostí a určitou pýchou. Nejvíce příznačnou odpověď jednoho respondenta na tuto otázku byla odpověď: " Tady se cítím jako by to byl můj druhý domov."

### **Analýza otázky 7.**

Nejfrekventovanější odpovědí respondentů na důvod proč navštěvují zdejší kurzy byla odpověď z důvodu vyplnění volného času. Je dobré si uvědomit, že právě smysluplné trávení volného času aktivuje klienty v jejich životě. Pomáhá jim opakovat nabyté vědomosti, dovednosti, návyky. Získávat nové zkušenosti, které mohou dále využívat. Opět velmi častým důvodem byl sociální kontakt, jak respondenti tvrdí, mohou si zde popovídat se svými kamarády a rozebrat např. věci, které je tíží. Důvodem však nebyl pouze sociální kontakt v rámci Studia, nýbrž také s veřejností prostřednictvím různých výstav a vystoupení. To můžeme vyvodit z odpovědi: "... Dalo mi to tady hodně, třeba možnosti výstavy, vystoupení, seznámení se známými osobnostmi." Neméně frekventovanou odpovědí byl důvod získání nějakých nových dovedností a znalostí, které si osvojí v rámci daného kurzu. Zmíním např. odpověď: "Abych se naučil zpívat a hrát.", "Abych se naučila pořádně anglicky a mluvit..." Někteří respondenti si dokonce uvědomují, že jim kurzy pomáhají i při překonávání zdravotních či jiných problémů, pro představu uvádím dvě takovéto odpovědi: "... Klavír mám na procvičování prstů, mám problém se ztuhlostí." a odpověď, která byla myšlena v souvislosti s docházkou do dramatického kurzu: "... Je to dobré na logopedii." Ze zmíněných odpovědí je patrné, že klienti navštěvují kurzy z "nějakého" důvodu a ne jen proto, že je sem třeba někdo přihlásí. Jsou si vědomi přínosu pro jejich aktivní život, odnáší si mnoho zkušeností, poznávají nové lidi, prostřednictvím výstav a vystoupení se začleňují do intaktní společnosti a možná se touto cestou blíží k tomu, že jednou nebude společnost na tyto lidi nahlížet jinak, ale že je bude brát jako "normální" součást života.

## **Doporučení**

Ke svému výzkumnému šetření jsem si zvolila Studio Oáza, neboť je to instituce, která nabízí široké spektrum aktivit, od vzdělávacích po zájmové. Navíc zde zaměstnávají opravdu odborníky, kteří dané oblasti rozumí a mohou tak klientům předat to, co opravdu potřebují. Klienti tak mají možnost získat nové zkušenosti v různých oblastech. A právě různorodost aktivit a odborná výuka mě motivovala provést výzkum právě zde. Nejen samotné přesvědčení, ale také přesvědčení ze strany klientů mě utvrdilo v tom, že krom jiných je tato instituce kvalitní a nabízí příjemné zázemí těm, kteří to potřebují a vítají.

Výzkumnou metodou v otázkách "jaký přínos má celoživotní vzdělávání pro dospělé s mentálním postižením" byla metoda rozhovoru. Tato metoda se mi osvědčila jako vhodná ve zjišťování výzkumných otázek. Osobní kontakt s cílovou skupinou mentálně postižených je žádoucí. V případech, kdy respondenti nepochopí otázku, se jim v obměně slov vysvětlí, čímž pak může být zodpovězená. V případě volby např. dotazníkového šetření bychom se odpovědi na nepochopenou otázku nemuseli dočkat, nebo by výpověď respondenta nemusela odpovídat zadání.

## Závěr

Celoživotní vzdělávání je důležité nejen pro intaktní společnost, na kterou je vyvíjen stále větší tlak, především kvůli pracovním příležitostem. Právě osoby s mentálním postižením jsou těmi, co potřebují vedení po celý život. Vzhledem k charakteru svého postižení je třeba, aby i po ukončení vzdělávání dostali potřebné vedení v dalším, již v tom dospělém životě. Jinak hrozí riziko, že pracně nabyté vědomosti, dovednosti a návyky, které si intaktní společnost mnohem jednodušeji osvojuje, ztratí. Kam tedy jít v další cestě životem? Možností je několik, v současné době se naštěstí rozšiřuje nabídka různých aktivit pro osoby s mentálním postižením, převážnou většinu z nich nabízí neziskový sektor. Aktivita jsou různorodé, od vzdělávacích přes kulturní až po zájmové, díky tomu si může sám jedinec vybrat právě tu činnost, která ho zajímá a které se chce věnovat.

Cílem mé práce bylo zjištění, jaký přínos má celoživotní vzdělávání pro dospělé s mentálním postižením. V dnešní době se klade stále větší důraz na respektování osobnosti člověka s mentálním postižením, uplatňováním jeho práv a prosazováním integrace, v některých zemích směřující i k inkluzi těchto jedinců do společnosti. Jak ale tyto snahy v rámci celoživotního vzdělávání vnímají sami jedinci s mentálním postižením? Někdo si možná klade otázku, zda tito jedinci jsou vůbec schopni vnímat nějaké pocity radosti, naplnění či jiných druhů emocí. Nebo zda si vůbec uvědomují, co jim různé aktivity přináší za zkušenosti či jestli znají vůbec důvod návštěvy vybraných aktivit. Mnozí nezainteresovaní jedinci by se mohli divit, jak dokážou být tito lidé otevření, emotivní a oceňující nabízené možnosti.

Ze získaných odpovědí v rámci výzkumného šetření jsem zjistila jak hodně pro tyto lidi znamená navštěvovat aktivity, které jim jsou nabízeny. Dávají jim možnost získat nové zkušenosti, znalosti či dovednosti. Možnost sociálního kontaktu, setkání s přáteli, kdy se s nimi podělí o svých strastech i radostech. Mnozí z nich si díky těmto možnostem naleznou partnera, kterého by třeba v běžném životě hledali stěží. Mají mnohem větší možnost stýkat se s intaktní populací, která se může např. díky různým výstavám či představením přesvědčit o tom, jací tito lidé doopravdy jsou. Možná někomu pomohou zbavit se předsudků, kterými stále dostatek lidí oponuje. Mnoha lidem tak tyto aktivity pomůžou vyplnit jejich volný čas, který není bezmyšlenkovitě promrhán. Každopádně každému jedinci napomáhají ve zlepšení kvality jejich života. I

když je kvalita života často pouhým subjektivním pocitem, není snad pocit spokojenosti a radosti, který jedinci prožívají, dostatečným důkazem?

Na závěr bych chtěla upozornit na důležitost stále se rozrůstající nabídky celoživotního vzdělávání pro osoby s mentálním postižením. Jedinci tyto možnosti s radostí a hojností využívají, pro někoho mohou být důležitým článkem, který vyplňuje jejich už tak těžký život. Proto bych byla ráda, kdyby se nabídka stále více rozrůstala i do menších měst, aby co největší počet těchto jedinců měl možnost trávit svůj čas efektivně s pocitem vlastního naplnění.

## Použité literární zdroje

- 1) ČERNÁ, M. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 222 s. ISBN 978-802-4615-653.
- 2) DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.
- 3) FISCHER, S. ŠKODA, J.. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-807-3870-140.
- 4) GURKOVÁ, E. *Hodnocení kvality života: pro klinickou praxi a ošetrovatelský výzkum*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 223 s. Sestra. ISBN 978-802-4736-259.
- 5) HÁJEK, B. HOFBAUER, B. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003, 105 s. Texty pro distanční studium. ISBN 80-729-0128-1.
- 6) JESENSKÝ, J. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 2000, 354 s. ISBN 80-718-4823-9.
- 7) KREMLIČKOVÁ, M. NOVOTNÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1997, 115 s. ISBN 80-859-3760-3.
- 8) PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 229 s. ISBN 80-717-8295-5.
- 9) PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

- 10) POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých: andragogika : (studijní text)*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, 218 s. ISBN 80-729-0064-1.
- 11) PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.
- 12) RENOTIÉROVÁ, M. LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. 2. vyd., dopl. a aktualiz. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 313 s. Učebnice (UP Olomouc). ISBN 80-244-0873-2.
- 13) SLOWÍK, J. Význam a specifika celoživotního učení ve vzdělávání a rozvoji osob s mentálním postižením. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2006. s. 1-6. ISBN: 80-7043-483-X
- 14) ŠÍŠKA, J. *Mimořádná dospělost: edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2005, 100 s. ISBN 80-246-0992-4.
- 15) ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006, 198 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7060-7.
- 16) VAĎUROVÁ, H. MÜHLPACHR, P. *Kvalita života: teoretická a metodologická východiska*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, 143 s. ISBN 80-210-3754-7.
- 17) VALENTA, M. MÜLLER, O. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009, 366 s. ISBN 978-807-3201-371.
- 18) VALENTA, M. MICHALÍK, J. LEČBYCH, M a kol. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4738-291.



- 19) VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999, 444 s. ISBN 80-717-8214-9.
- 20) VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

## Použité elektronické zdroje

- 1) Listina základních práv a svobod [online]. [cit. 2014-05-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>>
- 2) MŠMT ČR. Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>.
- 3) MŠMT ČR. Etický rámec výzkumu [online]. [cit. 2014-06-03]. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/ATIIIVlastnimaterial.pdf>>
- 4) MŠMT ČR. Informace k organizaci kurzu k získání základů vzdělání poskytovaného základní školou speciální č.j. 18 965/2005-24 [online]. [cit. 2014-04-15]. Dostupné z WWW: < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/informace-msmt-k-organizaci-kursu-k-ziskani-zakladu-vzdelani-poskytovaneho-zakladni-skolou-specialni>>
- 5) MŠMT ČR. Strategie celoživotního učení [online]. [cit. 2014-04-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>>
- 6) Národní vzdělávací fond. Memorandum o celoživotním učení [online]. [cit. 2014-04-07]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>>
- 7) Obrázek - hierarchie potřeb člověka [online]. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z WWW: <[www.google.cz](http://www.google.cz)>
- 8) Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. [cit. 2014-03-21]. Dostupné z WWW: < [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)>

- 9) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - Příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením [online]. [cit. 2014-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>
- 10) Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální [online]. [cit. 2014-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-obor-vzdelani-zakladni-skola>>
- 11) Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá a Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá [online]. [cit. 2014-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/rvp-pro-obor-vzdelani-prakticka-skola-jednoleta-a-dvouleta>>
- 12) WHO/ÚZIS ČR: *Mentální retardace* [online]. [cit. 2014-03-18]. Dostupné z WWW: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>>.
- 13) WHO. Quality of life [online]. [cit. 2014-05-10]. Dostupné z WWW: <[http://www.who.int/mental\\_health/media/68.pdf](http://www.who.int/mental_health/media/68.pdf)>
- 14) ZEMKOVÁ, J. a kol. Vzdělávací program aktivační centrum a instruktážní metodika pro lektory, 1.verze, 2010-2011 [online]. [cit. 2014-05-05]. Dostupné z WWW: <[http://zmskolast.webz.cz/Aktivacni\\_centrum/Dokumenty/Metodika2.pdf](http://zmskolast.webz.cz/Aktivacni_centrum/Dokumenty/Metodika2.pdf)>
- 15) [www.apa.upol.cz](http://www.apa.upol.cz)
- 16) [www.arteterapie.cz](http://www.arteterapie.cz)
- 17) [www.canisterapie.cz](http://www.canisterapie.cz)
- 18) [www.ergoterapie.cz](http://www.ergoterapie.cz)

19) [www.helpnet.cz](http://www.helpnet.cz)

20) [www.hipoterapie.cz](http://www.hipoterapie.cz)

21) [www.inventura.org](http://www.inventura.org)

22) [www.muzikohrani.cz](http://www.muzikohrani.cz)

23) [www.pojdtedal.cz](http://www.pojdtedal.cz)

24) [www.sdruzenityaja.cz](http://www.sdruzenityaja.cz)

25) [www.spolecnostduha.cz](http://www.spolecnostduha.cz)

26) [www.studio-oaza.org](http://www.studio-oaza.org)

## **Zákony**

- 1) zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
- 2) vyhláška č. 72/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a
- 3) vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- 4) vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

## **Jiné zdroje**

- 1) TEPLÁ, M., DOŠKOVÁ, Š. *Vzdělávací program pro zájmové vzdělávání žáků s těžkým zdravotním postižením v kurzech aktivačního centra*. 5. finální pracovní verze leden 2014, s.105, ISBN 978-80-86956-72-5.

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta  
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou**

Závěrečná práce:

Druh práce	
Název práce	
Autor práce	

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne .....

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

\_\_\_\_\_  
podpis žadatele

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta  
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce  
Evidenční list**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				